

UNIVERSITE DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Modèle d'analyse des savoirs grammaticaux prescrits par le curriculum
d'enseignement-apprentissage au primaire au Chili : l'apport de la théorie de
Vygotski à la question des savoirs qui donnent du pouvoir

par

Rocío Esquivel Roca

Thèse présentée à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph. D.)
Doctorat en éducation

Mai 2018

© Rocío Esquivel Roca, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Modèle d'analyse des savoirs grammaticaux prescrits par le curriculum
d'enseignement-apprentissage au primaire au Chili : l'apport de la théorie de
Vygotski à la question des savoirs qui donnent du pouvoir

Rocío Esquivel Roca

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Claudia Gagnon	Président du jury
Frédéric Saussez	Directeur de recherche
Yves Lenoir	Codirecteur de recherche
Christiane Blaser	Membre interne du jury
Marie-Andrée Lord	Membre externe du jury
Sergio Martinic	Membre externe du jury

Thèse acceptée le 16 mai 2018

SOMMAIRE

Cette thèse s'inscrit dans le champ de la sociologie du curriculum. Elle questionne l'épistémologie des savoirs scolaires sur la base de la proposition de Young (2008, 2009) relative à la valeur cognitive des savoirs qui donnent du pouvoir aux élèves. Elle prolonge cette proposition en l'inscrivant dans la théorie historique culturelle du développement des capacités humaines afin de conceptualiser la notion de savoirs qui donnent du pouvoir. Ainsi, cette recherche ouvre la sociologie du curriculum à de nouvelles propositions pour analyser des savoirs qui, sous certaines conditions, peuvent offrir des possibilités aux élèves de construire un rapport plus éclairé au monde. La thèse repose sur une conceptualisation des savoirs qui donnent du pouvoir en référence aux rapports entre deux processus de généralisation de l'expérience tels qu'esquissés par Vygotski (1934/1997) dans sa discussion des rapports entre concepts quotidiens et concepts scientifiques : un processus de généralisation empirique et un processus de généralisation théorique. Les processus de généralisations sont au cœur de la construction des rationalités de l'être humain. Ces types d'activités psychiques permettent d'établir chez l'individu de nouvelles relations avec les objets, d'offrir la possibilité de donner du pouvoir aux élèves, en plus de transformer leur perception de la réalité. L'objectif de la thèse est de développer un modèle d'analyse des rapports entre ces deux processus et de le mettre à l'épreuve des données curriculaires.

Le modèle d'analyse spécifie, en référence à la théorie de Vygotski (1934/1997), les trois composantes du processus de généralisation proposé par Radford (2004, 2010) dans la théorie de l'objectivation : phénoménologique, épistémologique et sémiotique. Il est alors mis à l'épreuve dans le cadre d'une analyse des savoirs à enseigner et plus spécifiquement des tâches scolaires prescrites par un manuel scolaire structurant l'enseignement de la grammaire en sixième année du primaire au Chili. Le choix de l'enseignement de la grammaire est lié à la manière

dont Vygotski (1934/1997) a conceptualisé la fonction de cette dernière dans le développement de la pensée grammaticale. Le contexte curriculaire chilien est, selon notre point de vue, un scénario propice pour analyser les processus de conceptualisation favorisés dans les orientations curriculaires de la langue écrite. Nous sommes d'avis que le curriculum du Chili montre, d'une part, des contradictions entre les finalités émancipatoires qui sont annoncées par ses concepteurs et, d'autre part, les savoirs qui sont convoqués, organisés et structurés dans le curriculum d'enseignement de la langue.

Bien que comportant d'importantes limites, l'analyse des données met en lumière qu'une analyse des curricula considérée sous le prisme de leur potentiel émancipatoire ne peut faire l'impasse sur la question des savoirs organisés par ceux-ci. Aussi, notre analyse illustre qu'un savoir qui donne du pouvoir se développe dans le cadre d'activités d'enseignement-apprentissage engageant la personne dans un processus de généralisation théorique.

En développant un outil en mesure d'apprécier la valeur cognitive des savoirs proposés au sein d'un curriculum, cette thèse contribue à soulever l'importance de discuter des processus de généralisation dans la conception et la mise en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage.

À Dani

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	21
PREMIER CHAPITRE PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	26
1. LE <i>STATU QUO</i> DANS LA STRUCTURATION DES SAVOIRS PRESCRITS DANS LES ORIENTATIONS CURRICULAIRES DU SYSTÈME SCOLAIRE OCCIDENTAL	27
1.1 Le rejaillissement de la discussion sur les finalités de l'école	28
1.2 La finalité de l'école dans laquelle s'inscrit cette thèse	29
1.3 Qu'entendons-nous par pensée critique ?.....	31
1.4 La fonction du curriculum dans les processus d'intériorisation à l'origine de la formation des fonctions psychiques supérieures.....	32
1.5 Quels sont les types de curricula et comment les analyser ?.....	33
1.6 La conception du curriculum qui sous-tend cette thèse.....	34
2. LES SAVOIRS CURRICULAIRES COMME INSTRUMENTS CLÉS DE LA CONSTRUCTION DU RAPPORT AU MONDE.....	35
2.1 Le rapport au monde et le rôle des savoirs	35
2.2 Les savoirs curriculaires : outils de libération intellectuelle	36
3. LA PERTINENCE DES TRAVAUX DE VYGOTSKI POUR ABORDER LES VALEURS COGNITIVES DES SAVOIRS TRANSMIS À L'ÉCOLE.....	43
3.1 La conceptualisation des savoirs qui donnent du pouvoir à partir des concepts vygotskiens	44
3.2 L'école comme contexte favorable à l'acquisition des savoirs qui donnent du pouvoir : l'enseignement-apprentissage des concepts scientifiques	45
3.3 Le pouvoir libérateur de l'enseignement-apprentissage des concepts scientifiques	48
4. LE RÔLE PARTICULIER DE L'ÉCRIT DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CONCEPTUELLE.....	50

4.1	Le langage comme instrument de conscientisation et de liberté.....	50
4.2	L'enseignement-apprentissage de l'écriture et le développement	51
5.	LE CHILI : UN SCÉNARIO CURRICULAIRE PROPICE À L'ANALYSE DES VALEURS COGNITIVES DES SAVOIRS DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE	56
5.1	Quelles sont les caractéristiques de la réalité éducative chilienne qui soutiennent la pertinence d'utiliser cette réalité comme contexte de recherche de cette thèse?	56
DEUXIÈME CHAPITRE CADRE CONCEPTUEL.....		60
1.	POUVOIR D'AGIR DANS L'HORIZON SOCIAL DU PROCESSUS DE CONCEPTUALISATION 61	
1.1	Médiation : l'apport indéniable de la médiation par les instruments.....	61
1.2	L'apport des instruments dans le développement des fonctions psychiques supérieures	64
1.3	Le langage, un instrument psychologique essentiel pour effectuer des généralisations	65
1.4	L'interdépendance entre la pensée et la signification du mot.....	67
1.5	La construction du processus de signification	68
2.	IMPORTANCE DE L'INSTRUCTION POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE VERBALE 71	
2.1	Les caractéristiques du processus de formation des concepts quotidiens et des concepts scientifiques.....	72
2.2	La question des savoirs qui donnent du pouvoir à partir de la théorie de Vygotski	73
2.3	La formation des concepts quotidiens et celle des concepts scientifiques..	74
2.4	La genèse du langage écrit et du langage oral : un exemple concret de différences dans le développement des concepts quotidiens et des concepts scientifiques	77
2.5	Le concept de la zone de développement le plus proche : la zone des savoirs qui donnent du pouvoir.....	79
3.	LES RAPPORTS DE GÉNÉRALISATION ENTRE LES CONCEPTS	83

3.1.1	La structure de généralisation	84
3.1.2	Les lois du mouvement de généralisation basées sur des concepts réels	87
3.1.3	La loi d'équivalence des concepts : loi qui détermine les rapports de signification de la pensée humaine	88
3.2	La propriété du développement des généralisations : aboutissement de deux recherches sur la formation des concepts.....	91
4.	LA REFORMULATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE : UNE CARACTÉRISATION DES SAVOIRS QUI DONNENT DU POUVOIR AU REGARD DE DEUX PROCESSUS DE LA PENSÉE : L'ABSTRACTION ET LA GÉNÉRALISATION	93
4.1	La question des savoirs qui donnent du pouvoir, considérée en fonction des rapports entre concepts quotidiens et concepts scientifiques.....	95
4.2	Le processus de généralisation au cœur de l'enseignement-apprentissage des concepts scientifiques	96
4.3	La généralisation de type empirique.....	100
4.4	La généralisation de type théorique.....	103
4.5	Le processus de conceptualisation et la généralisation d'ordre théorique	105
4.5.1	Composante phénoménologique	106
4.5.2	Composante épistémologique	108
4.5.3	Composante sémiotique	108
5.	LA GÉNÉRALISATION DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE.....	109
5.1	Les courants d'enseignement-apprentissage de la grammaire scolaire qui peuvent guider les tâches proposées dans le curriculum d'enseignement	111
TROISIÈME CHAPITRE MÉTHODOLOGIE		118
1.	L'APPROCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	118
2.	CHOIX ET DESCRIPTION GÉNÉRALE DU CORPUS D'ANALYSE	119
2.1	Les manuels scolaires : véhicules curriculaires qui opérationnalisent les orientations officielles d'enseignement-apprentissage	119
2.2	Le choix du manuel scolaire de la langue d'enseignement de la sixième année du primaire de l'année 2015	120
2.2.1	Premier critère de sélection : identification des objectifs d'enseignement-apprentissage en lien avec la grammaire	122

2.2.2	Deuxième critère de sélection : orientations adressées aux enseignants pour être mises en œuvre dans l'enseignement-apprentissage de leurs élèves	126
2.3	Organisation du manuel scolaire analysé.....	126
3.	LA TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES.....	130
3.1	Les phases d'analyse de contenu mises en œuvre dans cette thèse	130
3.1.1	La préanalyse	130
3.1.2	L'exploitation du matériel	132
3.1.3	Le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation	133
4.	LA GRILLE D'ANALYSE.....	133
4.1	Caractéristiques de la grille d'analyse	134
4.2	Les composantes de la grille d'analyse.....	137
QUATRIÈME CHAPITRE MODES DE GÉNÉRALISATION THÉORIQUE ET EMPIRIQUE DES SAVOIRS DU DOMAINE DE LA GRAMMAIRE DU CURRICULUM DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DU PRIMAIRE AU CHILI : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS		139
1.	DESCRIPTION DES TÂCHES DU MANUEL SCOLAIRE DE SIXIÈME ANNÉE CONCERNANT LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE ANALYSÉES	139
2.	ANALYSE DES TÂCHES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE QUI CORRESPONDENT AUX OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE DU CURRICULUM DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT	141
2.1	Tâches de l'unité	141
2.1.1	Les connecteurs	142
2.1.2	Les participes	149
2.2	Tâches de l'unité 1 : les pronoms interrogatifs et exclamatifs.....	155
2.3	Tâches de l'unité 2 : les verbes irréguliers « haber » « tener » et « ir » ...	160
2.4	Tâches de l'unité 3	166
2.5	Tâches de l'unité 4 : la rédaction des textes informatifs (la rédaction d'une nouvelle journalistique, d'un mythe et d'une légende)	167
2.5.1	La rédaction d'une nouvelle journalistique	167
2.5.2	La rédaction d'un mythe	174

2.5.3	La rédaction d'une légende	180
2.6	Tâches de l'unité 6 : les suffixes et les préfixes	188
2.7	Tâches de l'unité 7 : la rédaction d'une chronique.....	193
2.8	Tâches de l'unité 8	200
2.8.1	La rédaction d'une entrevue	200
2.8.2	La rédaction d'un reportage	205
3.	SYNTHÈSE D'ENSEMBLE DES ANALYSES RÉALISÉES	209
3.1	Analyse des trois composantes de la généralisation théorique.....	209
3.1.1	Composante phénoménologique	209
3.1.2	Composante épistémologique	216
3.1.3	Composante sémiotique	225
3.2	Type de généralisation de chaque tâche d'enseignement-apprentissage...	228
3.3	La caractérisation des processus en jeu dans les tâches analysées au regard des rapports entre les trois composantes	234
4.	DISCUSSION DES RÉSULTATS : LA GÉNÉRALISATION DES RÉSULTATS DE CETTE THÈSE	236
4.1	L'enseignement-apprentissage de la grammaire et le développement de la pensée grammaticale chez l'enfant	237
4.2	La pensée algébrique et le modèle d'enseignement-apprentissage de la grammaire	241
4.3	Les savoirs qui donnent du pouvoir dans un curriculum axé sur la théorie historique culturelle	242
	CONCLUSION	247
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	251
	ADDENDA 1- DÉFINITION DU CONCEPT D'ÉMANCIPATION	264
	ADDENDA 2 - L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE FAVORISÉ PAR LE CURRICULUM DE LA LANGUE AU CHILI	267
	ANNEXE A -LA STRUCTURE D'UN TEXTE NARRATIF : LA LÉGENDE	269

ANNEXE B - GUIDE D'AUTOÉVALUATION PRODUCTION ÉCRITE D'UNE LÉGENDE	270
ANNEXE C -TÂCHE SUR LES PRÉFIXES ET LES SUFFIXES.....	271

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Les courants d’enseignement-apprentissage de la grammaire.....	113
Tableau 2 :	L’enseignement-apprentissage de la grammaire d’un point de vue historique culturel	115
Tableau 3 :	Les objectifs d’enseignement-apprentissage en lien avec l’axe de la grammaire	123
Tableau 4 :	Les objectifs des unités d’enseignement-apprentissage du point de vue de la grammaire.....	132
Tableau 5 :	Grille d’analyse.....	135
Tableau 6 :	Tâches analysées et leurs objectifs d’unités d’enseignement-apprentissage correspondant, considérés du point de vue de la grammaire	140
Tableau 7 :	Grille d’analyse Tâche 1 : Les connecteurs	145
Tableau 8 :	Grille d’analyse Tâche 2 : Les participes.....	151
Tableau 9 :	Grille d’analyse Tâche 3 : Les pronoms interrogatifs et exclamatifs ..	157
Tableau 10 :	Grille d’analyse Tâche 4 : Les verbes irréguliers	163
Tableau 11 :	Grille d’analyse Tâche 5 : La nouvelle journalistique.....	171
Tableau 12 :	Grille d’analyse Tâche 6 : La rédaction d’un mythe	177
Tableau 13 :	Guide d’autoévaluation : Écriture de la légende.....	183
Tableau 14 :	Grille d’analyse Tâche 7 : La rédaction d’une légende	184
Tableau 15 :	Tâche sur les préfixes et les suffixes	188
Tableau 16 :	Grille d’analyse Tâche 8 : Les suffixes et les préfixes	190
Tableau 17 :	Grille d’analyse Tâche 9 : La rédaction d’une chronique.....	196
Tableau 18 :	Grille d’analyse Tâche 10 : La rédaction d’une entrevue	203
Tableau 19 :	Grille d’analyse Tâche 11 : La rédaction d’un reportage	206

Tableau 20 : Moyens d'action visant la mise en œuvre de situations afin que l'élève se familiarise avec l'objet (composante phénoménologique) ..	211
Tableau 21 : Résultat des moyens d'action visant à favoriser la description des attributs de l'objet (composante phénoménologique)	214
Tableau 22 : Moyens d'action permettant de déterminer les propriétés de l'objet qui seront utilisées dans d'autres situations de compréhension du monde (composante épistémologique).....	218
Tableau 23 : Moyens d'action permettant de tirer des déductions à partir de caractéristiques d'autres objets (composante épistémologique)	221
Tableau 24 : Moyens d'action permettant d'établir des comparaisons avec un ou plusieurs objets égaux ou similaires qui ont été spécialement sélectionnés et proposés par l'enseignant.....	223
Tableau 25 : Moyens d'action permettant l'utilisation de signes (composante sémiotique)	226
Tableau 26 : Moyens d'action pour favoriser l'utilisation d'un langage plus abstrait pour désigner l'objet de savoir (composante sémiotique)	227
Tableau 27 : Types de généralisation de chaque tâche d'enseignement-apprentissage	233

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Représentation triangulée de la médiation	63
Figure 2 : L'analyse sémantique de l'énoncé au coeur d'un rapport dialectique	71
Figure 3 : Les zones du développement.....	82
Figure 4 : Étapes du développement des structures de généralisation basé sur des concepts expérimentaux	85
Figure 5 : L'interprétation de la pensée vygotskienne au regard de la mesure de généralisation	90
Figure 6 : Les rapports dialectiques entre les concepts d'ordre supérieur.....	92
Figure 7 : Exemple de représentation d'un objet de savoir en termes de latitude et de longitude	101
Figure 8 : Les processus mentaux en lien avec l'écriture, médiatisés par la grammaire.....	111
Figure 9 : Vue d'ensemble des sections d'enseignement-apprentissage du manuel scolaire de l'élève par unité	128
Figure 10 : Exemple de présentation des objectifs d'enseignement-apprentissage par unité.....	129
Figure 11 : Représentation de l'acte de la pensée pour la formation du concept de texte informatif	230

REMERCIEMENTS

Je remercie sincèrement mon directeur de recherche, le professeur Frédéric Saussez, pour son appui et sa patience. Cette thèse n'aurait pas été possible sans ses orientations judicieuses.

Mes remerciements vont également à mon codirecteur de recherche, le professeur Yves Lenoir, pour m'avoir initiée au monde de la recherche.

Je tiens à exprimer ma gratitude à mon mari, Danilo Lizama, pour son appui inconditionnel, pour croire en mes rêves et me permettre de les réaliser.

À Francisco, Sebastián et Valentina, mes enfants adorés, pour leur compréhension infinie face aux heures que leur maman a consacrées à cette thèse.

Enfin, à mon amie personnelle, Denise Pelletier, pour son travail acharné à me suggérer les mots pour traduire ma pensée.

Je tiens aussi à remercier le Gouvernement du Chili, le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) pour les subventions accordées, le Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS) et la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE) pour le soutien financier accordé tout au long de mes études doctorales.

INTRODUCTION

La sociologie critique du curriculum a longtemps négligé la question de l'épistémologie des savoirs scolaires pour privilégier la discussion sur la sélection des savoirs en termes de luttes de pouvoir entre des groupes sociaux ayant des revendications concurrentes (Young, 2008).

Récemment, Young (2008, 2009) a invité les chercheurs de ce domaine d'étude à prendre en considération cette question en défendant l'idée que les savoirs scolaires pouvaient acquérir une valeur cognitive relative. À côté des savoirs des puissants de ce monde (*knowledge of powerful*), d'autres savoirs méritent l'attention des chercheurs, car ils sont en mesure de conférer du pouvoir aux élèves (*powerful knowledge*).

En évoquant différentes formes de systématisation du rapport au monde des élèves, Young (2008, 2009) introduit l'idée en sociologie du curriculum que certaines formes de savoirs scolaires sont en mesure de permettre à l'être humain ou à une collectivité d'entrer dans un processus émancipatoire. Notre thèse prend au sérieux cette idée et cherche à l'approfondir sur les plans théorique et conceptuel. Considérés sous l'angle d'activités de conceptualisation dans la perspective culturelle historique inaugurée par Vygotski (1931/2014), ces savoirs ne peuvent-ils pas être conçus comme « des instruments du développement des capacités à agir volontairement dans et sur le monde » (Saussez, 2011, p. 17) ?

Sous cet angle, la question de l'émancipation est traduite en termes de développement des capacités des personnes à conduire une réflexion critique sur les ordres structurant l'expérience humaine du monde physique et social. Celui-ci opère à travers des processus de généralisation de l'expérience ne relevant pas uniquement d'une simple abstraction empirique. Il exige un processus de généralisation théorique

en mesure d'ouvrir la personne à une compréhension des nécessités historiques pesant sur son expérience, et ce faisant, de lui permettre d'agir en pleine connaissance de cause au sens spinoziste du terme (Saussez, 2017). Ainsi, cette thèse repose sur la prémisse selon laquelle certaines activités de conceptualisation sont susceptibles d'ouvrir aux élèves la possibilité de développer de nouvelles façons de penser le monde, d'agir dans et sur ce monde et non simplement de le subir (*Ibid.*).

Malgré l'importance sociale de ces savoirs pour la formation de l'être humain, il reste difficile, à l'heure actuelle, de procéder à une étude des curricula ayant pour objectif l'analyse et la mise en évidence de la présence d'un tel potentiel émancipatoire à partir des savoirs tels qu'ils sont architecturés dans ces curricula, ou encore mis en jeu dans les prescriptions organisant le travail des enseignants. Telle est la visée de cette thèse : proposer un modèle d'analyse des savoirs constituant l'une ou l'autre composante d'un curriculum afin de décrire leur potentiel en termes de développement de la puissance d'agir des personnes.

La problématisation de la valeur cognitive des savoirs scolaires part d'une réflexion sur les réticences de différents courants critiques en sociologie du curriculum à aborder des questions d'ordre épistémologique et politique concernant la nature des savoirs scolaires, de la répercussion de leur transmission sur le rapport au monde des élèves. Young (2008) montre la nécessité d'analyser ces savoirs à partir de leur valeur cognitive, et plus spécifiquement, en référence à la systématisation du rapport au monde liée à l'acquisition de concepts scientifiques, telle que conceptualisée par Vygotski (1934/1997) dans son étude des rapports entre concepts scientifiques et concepts quotidiens. Toutefois, Young (2008) n'approfondit pas cette idée sur le plan théorique, pas plus qu'il ne propose de manière de l'opérationnaliser. Cette problématisation nous conduit à défendre l'idée de construire un modèle d'analyse concernant la valeur cognitive des savoirs. Elle nous a conduit également à choisir le contexte chilien pour procéder à une analyse du curriculum. En effet, nous

analysons le curriculum de la langue d'enseignement de la sixième année de l'école primaire au Chili.

La conceptualisation de la notion de savoirs qui donnent du pouvoir constitue tout à la fois une originalité et un apport de cette thèse. À partir d'un cadre vygotkien, nous identifions et caractérisons deux formes de généralisation en jeu dans le développement de la pensée conceptuelle : la généralisation de type empirique et de type théorique. En procédant à une analyse systématique de la discussion des rapports entre concepts quotidiens et des concepts scientifiques proposés par Vygotski (1934/1997) dans le chapitre six de *Pensée et Langage* ainsi qu'en convoquant l'analyse du processus de généralisation proposée par Radford (2004, 2010) dans sa théorie de l'objectivation, nous mettons en lumière la place de la perception en tant que mécanisme cognitif, la pertinence de caractériser le système d'organisation des propriétés et des objets valorisés par les tâches d'enseignement-apprentissage ainsi que la place des moyens sémiotiques proposés dans un curriculum d'enseignement-apprentissage.

Le choix d'analyser les savoirs grammaticaux du curriculum de la langue d'enseignement au Chili est lié à la manière dont Vygotski (1934/1997) a conceptualisé la fonction de cette dernière dans le développement de la pensée grammaticale. Pour lui, l'enseignement-apprentissage de ces savoirs permet à l'enfant d'accéder « au plan abstrait le plus élevé du langage » (*Ibid.*, p. 339).

En cohérence avec ce qui est décrit précédemment, nos objectifs de recherche sont d'identifier les modes de généralisation théorique et empirique et les façons d'agir que les savoirs du domaine de la grammaire du curriculum de la langue d'enseignement-apprentissage, tels que prescrits dans le manuel scolaire, favorisent chez les élèves du primaire au Chili, ainsi que modéliser l'analyse des formes de processus de formation des concepts favorisés par des savoirs grammaticaux du curriculum d'enseignement-apprentissage du primaire.

Pour éprouver notre modèle d'analyse, nous avons fait le choix d'analyser le manuel scolaire de la sixième année de l'école primaire. Nous avons déterminé que c'est à partir de cette année de scolarité que les savoirs en lien avec la grammaire sont plus explicites dans le curriculum d'enseignement et ils sont abordés de façon moins transversale, ce qui nous permet d'identifier plus clairement les savoirs grammaticaux à analyser. Compte tenu de la nature des données et de la nature descriptive de notre recherche, nous avons procédé à une analyse de contenu du programme. Celle-ci est conduite à partir d'une opérationnalisation des trois composantes du processus de généralisation dégagées dans le cadre conceptuel.

L'analyse des données repose sur trois phases. Lors de la première, nous avons dégagé les moyens d'action donnés aux enseignants pour mettre en œuvre la tâche d'enseignement-apprentissage proposée dans le manuel. Lors de la deuxième, nous avons décrit de façon systématique chacune de ces tâches en référence aux composantes phénoménologique, épistémologique et sémiotique. Lors de la troisième, nous avons décrit, le cas échéant, les rapports entre les trois composantes.

Sur la base de ces analyses, les résultats suggèrent que les possibilités de construction des instruments psychologiques permettant l'établissement d'un processus de généralisation de type théorique, renfermées par les tâches d'enseignement suggérées aux enseignants dans le manuel, sont réduites.

La contribution originale de la thèse repose sur un approfondissement de concepts développés par Vygotski pour rendre compte de la fonction psychologique des enseignements scolaires et, de cette façon, conceptualiser la notion de savoirs qui donnent du pouvoir introduite en sociologie du curriculum par Young (2008). De façon plus spécifique, cette thèse propose un modèle d'analyse opérationnel pour analyser la valeur cognitive des savoirs qui donnent du pouvoir. Ce modèle permet de

décrire le processus de généralisation en jeu dans une tâche et de formuler des hypothèses sur sa valeur cognitive.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Cette thèse s'inscrit au confluent de deux champs de recherche : la sociologie du curriculum et la psychologie culturelle historique du développement. Elle participe à un renouvellement de la réflexion sociologique concernant la nature des savoirs prescrits par un curriculum en lien avec la question du pouvoir qu'ils sont en mesure d'offrir aux élèves. Dans ce chapitre, nous analyserons et discuterons tout d'abord la façon dont le problème de la valeur cognitive des savoirs prescrits par le curriculum a émergé au sein d'une approche critique du curriculum pour ensuite identifier le problème du développement du pouvoir d'agir de l'élève au moyen de ces savoirs. Cette démarche nous permettra d'esquisser progressivement ce qui nous apparaît comme une zone d'ombre dans cette réflexion sociologique : quelles sont les caractéristiques des savoirs en mesure de contribuer au développement de ce pouvoir d'agir ? Nous situerons cette interrogation dans un contexte particulier, celui de la langue d'enseignement-apprentissage à l'ordre primaire au Chili.

Pour ce faire, nous organisons notre problématique selon deux prémisses : a) le curriculum constitue un outil qui organise et structure les savoirs considérés comme essentiels au sein d'une société donnée (Young, 2013*a*, 2013*b*) et b) les savoirs constituent l'un des instruments clés de la construction du rapport au monde (Vygotski, 1934/1997).

1. LE *STATU QUO* DANS LA STRUCTURATION DES SAVOIRS PRESCRITS DANS LES ORIENTATIONS CURRICULAIRES DU SYSTÈME SCOLAIRE OCCIDENTAL

Pour situer la problématique de recherche que nous développerons dans ce chapitre, nous présenterons notre position critique au regard des finalités¹ de l'école et de la conception de l'éducation. Cette position critique nous amène à croiser deux niveaux d'analyse afin de mettre au jour les contradictions au sein du curriculum : a) celles concernant les finalités, c'est-à-dire ce qui relève des finalités émancipatoires qui sont annoncées par les concepteurs du curriculum d'enseignement au primaire du Chili. Sur cet aspect, nous nous attardons à l'étude des fondements curriculaires qui sont traduits dans les objectifs généraux de formation du curriculum de la langue d'enseignement-apprentissage; b) le niveau de la programmation des savoirs, en particulier ce qui relève de l'assujettissement des logiques qui sont convoquées dans ce curriculum, c'est-à-dire des modes de pensée prescrits par le curriculum d'enseignement-apprentissage. Notre hypothèse de départ est que ces orientations ne sont pas explicites dans le discours officiel, mais elles sont présentes dans l'organisation et la structure du curriculum d'enseignement de même que dans le choix des savoirs à enseigner. C'est donc dire que, dans le cas du Chili, il s'agirait d'orientations occultes qui, si elles étaient avérées, impliqueraient une manipulation dans la formation des êtres humains.

¹ Les finalités éducatives sont conçues comme des principes d'ordre philosophique (Legendre, 1983; Noddings, 2003, Snik et Van Haaften, 2001) qui impliquent des valeurs et des intentions qui guident les actions éducatives (Brezinka, 1994). Ces orientations, qui se révèlent dans la formulation des politiques éducatives, se caractérisent par leur caractère normatif et dynamique et, par conséquent, sont toujours remises en doute (Harris, 2002). Plusieurs conceptions sur les finalités de l'école peuvent être dégagées (Tardif et Lessard, 1999), mais dans le cadre de cette thèse nous avons fait le choix de rassembler ces différentes conceptions en deux pôles opposés. Pour plus de précisions sur les différentes conceptions des finalités, voir Lenoir, Adiguzel, Lebrun, Lenoir, Libâneo, Turpin, F. (2017).

1.1 Le rejaillissement de la discussion sur les finalités de l'école

La discussion que suscitent les finalités de l'école est en lien avec la signification de ce qu'implique d'être éduqué et avec les orientations qui guident les systèmes d'enseignement (Fernández Enguita, 1997; Lenoir et Tupin, 2012; Pérez-Gómez, 1997) et leur évolution (Nohara, 2010). Les finalités éducatives sont conçues comme des principes d'ordre philosophique (Noddings, 2003; Snik et Van Haaften, 2001) qui impliquent des valeurs et des intentions qui guident les actions éducatives (Brezinka, 1994). Ces actions, qui se révèlent dans la formulation des politiques éducatives, ont un caractère normatif et dynamique et, par conséquent, sont toujours remises en doute (Harris, 2002). Dès lors, tel que le souligne Brezinka (1994), le concept d'éducation est plutôt axé sur le binôme « action orientée vers un but »² (p. 78).

Les finalités de l'éducation peuvent se situer entre deux pôles qui vont d'une dimension conservatrice à une dimension révolutionnaire (Cardús, 2007). D'un point de vue conservateur, nous trouvons une conception de l'éducation qui s'inscrit dans la théorie de la reproduction (*Ibid.*) : cette théorie conçoit que la finalité de l'école est la reproduction du *statu quo* des valeurs communes (Durkheim, 1966) et des valeurs dominantes (Parsons, 1959). Cette dimension vise à modeler les savoir être des élèves pour les préparer à leur rôle social futur (Duru-Bellat et Van Zanten, 2002). C'est donc dire que dans cette dimension l'école agit comme un outil de contrôle social (Apple, 2004a; Duru-Bellat et Van Zanten, 2002). Nous dirons que de nos jours, cette conception de l'éducation répond d'une certaine façon à une idéologie néolibérale, laquelle cherche à former des citoyens qui répondent aux besoins établis par le marché du travail (Apple, 2004b; Reid, 1978, 1981).

² Traduction libre de l'original: « Education is rather focused on the binome “aims-oriented action” » (Brezinka, 1994, p. 78).

Du côté du pôle révolutionnaire, l'institution scolaire est conçue comme étant responsable de créer les conditions pour que l'individu puisse acquérir les éléments clés pour atteindre son indépendance intellectuelle (Barnett, 1990; Kemmis, 2008; Kemmis, Cole et Suggett, 2007). Son but est donc de fournir aux individus des outils d'émancipation³ pour leur permettre de s'épanouir (Kemmis *et al.*, 2007). Cette finalité refuse la domination de l'homme par l'homme (Habermas, 1987) et promeut la réflexion critique chez l'être humain tout en visant à l'outiller pour qu'il puisse s'éloigner et se distancier des idées étroites proposées par le système. C'est pourquoi l'une des visées de cette finalité de l'éducation est de promouvoir la liberté et l'autonomie intellectuelle.

1.2 La finalité de l'école dans laquelle s'inscrit cette thèse

Cette thèse s'inscrit dans une vision émancipatoire des finalités de l'école. L'éducation doit poursuivre une finalité émancipatrice. Elle vise donc à soutenir la personne dans la création d'une nouvelle réalité grâce à un processus de libération ayant comme élément médiateur la conscientisation de la réalité (Freire, 1974).

La pensée freirienne est au cœur de notre conception de la finalité de l'école. Dans ce courant de pensée, l'enseignement-apprentissage permet de restituer le droit d'être et d'exister et de se libérer de « l'opresseur ». Celui-ci impose des normes qui constituent les instruments d'une domination culturelle et d'une « instrumentalisation du sujet » (*Ibid.*). Dès lors, l'enseignement-apprentissage revêt un caractère politique et constitue un acte de connaissance, de savoir et, par conséquent, un acte créatif qui donne à la personne les outils pour transformer sa réalité. Ce paradigme part d'une vision dialectique de la culture selon laquelle celle-ci ne constitue pas seulement une forme de domination; elle sert également de base, pour les opprimés, pour interpréter la réalité et la transformer en fonction de leurs propres intérêts. C'est ainsi que dans cette vision, la compréhension de la réalité sociale de chaque apprenant doit faire

³ Voir *addenda 1*.

partie intégrante de son apprentissage. Freire (1997a) indiquait que si un élève lit la phrase : « Mario a semé un haricot dans le champ » (p. 76), il doit appréhender « Mario » dans son contexte social, découvrir qui a travaillé pour produire la semence et qui a profité de ce travail. Freire (*Ibid.*), identifie cette nouvelle lecture de la réalité sociale de l'apprenant comme un phénomène de conscientisation.

La conscientisation est mise en œuvre par l'apprenant par l'intermédiaire d'une lecture critique de son contexte, de sa réalité sociale et des discours idéologiques imposés par les groupes de pouvoir. Freire (*Ibid.*) établit une relation indissociable entre pratique et réflexion. Il affirme « qu'il n'existe pas de mot véritable qui ne soit pas une union inébranlable entre action et réflexion et, à la fin, qui ne soit pas une praxis » (p. 99). À ce sujet, il mentionne que les hommes se construisent dans le dialogue et que c'est dans ce dialogue que convergent l'action et la réflexion. « C'est pour cette raison que le dialogue est une exigence existentielle » (Freire, 1997a, p. 100). Pour lui, la réflexion sans action se réduit à un verbalisme stérile et l'action sans réflexion est activisme. En outre, il défend l'hypothèse que l'enseignant doit enseigner aux élèves à penser. Il affirme : « Je ne peux tout simplement pas penser pour les autres, ni à leur place ni sans eux. La recherche de la pensée du peuple ne peut pas se faire sans le peuple, mais bien avec lui, comme acteur de sa pensée » (p. 120, traduction libre). Pour Freire (*Ibid.*), un mauvais enseignant est celui qui impose la connaissance indépendamment de ce que l'élève connaît, contribuant ainsi à ce que l'élève crée un apprentissage reproductif.

Freire (*Ibid.*) dénonce une conception bancaire de l'éducation, manifestant son opposition à la croyance de certains sur la manière de construire les apprentissages, dans le sens où, selon lui, certains pensent que l'éducation est l'action de déposer chez les élèves des contenus que ceux-ci répètent et mémorisent, comme s'il s'agissait de boîtes où déposer de l'information, la conserver et la classer. La conception d'enseignement-apprentissage de Freire (*Ibid.*), est basée sur l'idée que

l'action éducative offre des opportunités d'action émancipatoire par l'intermédiaire de la formation de la pensée critique.

1.3 Qu'entendons-nous par pensée critique ?

Lorsque nous parlons de pensée critique⁴, nous faisons référence à la posture de Vygotski (1931/2013) qui cherche dans l'expérience, telle que vécue par l'individu, un processus de développement des processus psychiques supérieurs et la maîtrise de soi (*Ibid.*). Ce processus de développement s'éloigne de la posture des didacticiens et des philosophes qui abordent cette thématique à partir d'une perspective individuelle de l'action humaine (Radford, 2006). Dans notre conception de l'éducation, nous adhérons à l'idée que la pensée critique est le résultat d'un processus de développement psychique qui permet à l'homme la création d'instruments psychologiques pour mener sa vie de façon éclairée. La pensée critique est le résultat d'un développement complet de l'individu qui consiste à acquérir la capacité de maîtriser ses propres processus de comportement et d'agir en pleine connaissance de cause, c'est-à-dire d'infléchir le cours des déterminismes qui pèsent sur son action. Ce processus prend forme par le biais d'expériences vécues dans un contexte collectif. Pour Vygotski (1934/2014), le développement de la pensée critique n'est possible que dans la mesure où l'individu est exposé à de nouvelles possibilités d'actions collectives. Ce processus se caractérise par l'adoption d'une logique de formation : l'homme est exposé d'abord sur le plan social (interpsychique), puis sur le plan psychologique individuel (intrapsychique).

L'homme en arrive à maîtriser son propre comportement, soumet à son pouvoir ses propres réactions. Tout comme il contrôle les effets des

⁴ Bien qu'il existe plusieurs définitions du terme « pensée critique », elle a été utilisée par différents auteurs pour désigner une caractéristique proprement humaine. Elle permet à l'individu de prendre contact avec la réalité matérielle et sociale de façon réflexive pour élaborer des concepts, les relier entre eux et acquérir de nouvelles connaissances (Heidegger, 2007). Ce processus se concentre sur la décision de ce que nous devons croire ou faire (Ennis, 1987). La pensée critique est autodirigée, autodisciplinée, autocontrôlée et autocorrectrice et aboutit à donner une explication conceptuelle et méthodologique sur les décisions prises (Lipman, 2003).

forces extérieures de la nature, il contrôle aussi ses propres processus de comportement sur la base des lois naturelles de ce comportement. (Vygotski, 1931/2013, p. 298)

Cette citation utilisée par Vygotski (*Ibid.*) pour expliquer les capacités de l'être humain à dominer son comportement introduit la loi du développement des fonctions psychiques supérieures qu'il a développée plus tard. Vygotski (1934/2014) explique les processus émergeant d'abord des processus sociaux pour ensuite agir sur le plan interne en changeant leur structure et leurs fonctions. Vygotski (*Ibid.*) cherche dans l'expérience, telle que vécue par l'individu, un processus de développement organisé des processus psychiques supérieurs et la maîtrise de soi.

1.4 La fonction du curriculum dans les processus d'intériorisation à l'origine de la formation des fonctions psychiques supérieures

Le curriculum d'enseignement-apprentissage est un plan construit et ordonné qui reflète les fonctions attribuées à l'école dans une société donnée, les intentions éducatives qu'elle poursuit et la façon dont la société propose de les accomplir (Gohier, 2002; Sacristán, 2002; White, 2004). L'importance de son analyse est traditionnellement liée à la réflexion sur la mission de l'école (Doyle et Ponder, 1977) ainsi qu'à la compréhension des processus à travers lesquels sont sélectionnés les schèmes de pensée auxquels les individus sont formés (Fernández-Enguita, 1997). Ces schèmes influent sur la façon d'agir dans la société et, de ce fait, concrétisent le type d'humain que la société valorise (*Ibid.*, 1986, 1997). Deux principes concernant l'analyse de la conception d'un curriculum sous-tendent cette affirmation. Le premier est que le curriculum comporte un projet anthroposocial du type d'humain à « fabriquer » dans une société donnée. Ce projet est orienté par des valeurs et des principes qui se trouvent de façon implicite dans l'ensemble des savoirs proposés et organisés dans le curriculum. Ainsi, les savoirs qui y sont sélectionnés et proposés sont planifiés et organisés en fonction de la vision que la société se forge de l'éducation et du rôle que l'être humain doit y accomplir (Eisner et Vallance, 1974).

Le deuxième principe est que le curriculum est conçu comme un outil qui sert à la formation de l'être humain de façon intégrale et, à long terme, ne requiert pas seulement l'apprentissage de compétences, mais aussi la façon dont l'individu apprend à construire sa réalité et à agir sur elle (Fernández-Enguita, 1997).

À la suite de la conception du curriculum que nous venons de décrire, et en nous situant dans le cadre du processus d'intériorisation de Vygotski (1934/2014), nous accordons au curriculum la fonction d'outil médiateur entre les facteurs externes (plan interpsychique) et les fonctions psychiques psychologiques individuelles (plan intrapsychique). En considérant que pour Vygotski (*Ibid.*) toute fonction psychique supérieure se doit d'être externe avant d'être intériorisée, le curriculum d'enseignement-apprentissage est un outil socialement élaboré qui permet le contrôle des processus de son propre comportement et/ou de celui d'autrui (Vergnaud, 2000). Dans la section suivante, nous aborderons plus en profondeur cette affirmation en signalant les types d'êtres humains que les orientations curriculaires cherchent à former.

1.5 Quels sont les types de curricula et comment les analyser ?

Kemmis (2008) mentionne que le curriculum est compris comme un outil qui reflète un ensemble de principes en fonction desquels la sélection, l'organisation et les méthodes de transmission des contenus curriculaires sont mises en œuvre. De l'avis de Kemmis (*Ibid.*), on ne peut étudier le curriculum qu'à partir d'une perspective historico-sociale, du fait qu'on ne peut définir le curriculum sans une vision du monde dans laquelle il prend tout son sens. On doit alors l'étudier en le considérant comme un produit historique qui évolue en prenant en compte la dynamique et les exigences de la vie sociale.

Traditionnellement, il existe deux visions de ce que doit être un curriculum. La première est l'archétype utilitariste. Il s'agit d'une vision technologique du

curriculum; sa préoccupation centrale est celle de trouver des moyens pour assurer la formation de l'élève, de façon à ce qu'il soit apte à intégrer le marché du travail. Cette vision considère les savoirs comme un outil visant le perfectionnement du capital humain pour répondre aux besoins du développement économique des sociétés. La deuxième vision du curriculum est celle qui s'insère dans une pensée critique. Celle-ci vise l'émancipation de l'être humain, c'est-à-dire qu'elle considère le curriculum comme un outil qui encourage le changement social par l'intermédiaire du développement de la pensée critique (Libâneo, 2012). Dès lors, nous pourrions dire que les savoirs y sont considérés comme des outils qui contribuent à l'émancipation de l'être humain. Ces deux visions du monde guident les démarches d'enseignement-apprentissage et donnent lieu au développement de processus psychiques particuliers.

1.6 La conception du curriculum qui sous-tend cette thèse

Dans le monde occidental, la conception curriculaire prédominante est celle qui s'inscrit dans une vision de type utilitariste (Libâneo, 2012). Celle-ci n'accorde que peu d'importance aux modalités d'enseignement-apprentissage et à la valeur cognitive des savoirs (Libâneo, 2012). Cette conception se soucie d'un développement intellectuel qui est néanmoins assujéti à une logique instrumentale (*Ibid.*). Elle ne voit pas dans le curriculum un outil qui structure les savoirs nécessaires au développement intellectuel de l'être humain (Apple, 2004a; Giroux, 1988a, 1998b; Morais, Neves, Davies et Daniels, 2001). La position critique à l'égard du curriculum défendue dans cette thèse amène à se pencher sur la valeur cognitive des savoirs qui y sont inscrits. Pour ce faire, il est nécessaire de clarifier la définition de curriculum. C'est pourquoi nous tenons à préciser que, lorsque nous parlons de curriculum, nous faisons référence non seulement aux orientations d'ordre général inscrites dans le curriculum officiel (Kemmis, 2008), mais également à tous les documents officiels qui en découlent et qui ont pour but d'orienter les enseignants dans leur opérationnalisation (Jackson, 1992). Il faut prendre en compte que dans

l'actualité, avec la mondialisation, le terme curriculum qui, à l'origine, était de tradition anglo-saxonne est employé comme équivalent au concept français « programme d'études » et est utilisé pour désigner « toutes les dimensions du processus éducatif » (Braslavsky, 2003, p. 1). En effet, le processus d'opérationnalisation d'un curriculum est intangible et, en même temps, il se matérialise dans des documents d'ordre curriculaire (Jackson, 1992). Braslavsky (2003) indique que, dans un sens élargi, les moyens d'enseignement-apprentissage et les guides proposés et utilisés par les enseignants sont également considérés comme des documents curriculaires du fait qu'ils contribuent à la production de sens et à l'orientation du curriculum.

2. LES SAVOIRS CURRICULAIRES COMME INSTRUMENTS CLES DE LA CONSTRUCTION DU RAPPORT AU MONDE

La prémisse sur laquelle repose notre thèse est que certains types de savoirs sont en mesure de contribuer à la conscientisation et à l'émancipation de l'être humain. Dès lors, nous reprenons la proposition de Young (2008, 2009) sur la pertinence d'étudier les savoirs à partir d'un point de vue vygotkien. Pour ce faire, nous abordons le lien entre le savoir et le rapport au monde pour ensuite discuter la thèse de Young (2008, 2009) à partir des outils proposés par la théorie vygotkienne. Il s'agit plus précisément des procédures mises en œuvre lors de l'acquisition des concepts quotidiens et des concepts scientifiques.

2.1 Le rapport au monde et le rôle des savoirs

Le rapport au monde est le résultat de la médiation entre « la façon dont un sujet est affecté par le savoir qui lui est transmis et la façon dont ce sujet le signifie et s'y rapporte » (De Léonardis, Laterrasse et Hermet, 2002, p. 42). Pour étudier le rapport au monde, nous nous inscrivons dans le cadre intellectuel de la théorie culturelle historique du développement des fonctions psychiques supérieures de Vygotski. Selon cette théorie, le fait central du développement des capacités, à

proprement parler humaines, repose sur la médiation de ce rapport par les instruments (Schneuwly, 1987; Vygotski, 1934/1985).

En considérant que ce rapport au monde est médiatisé par les savoirs acquis par l'homme, nous nous sommes intéressés à l'étude des savoirs scolaires inclus dans le curriculum. Nous les considérons comme étant des formes culturelles historiques jouant le rôle d'instruments dont la transmission et l'appropriation viennent transformer le rapport au monde de la personne.

2.2 Les savoirs curriculaires : outils de libération intellectuelle

Pour Young (2008, 2013a, 2013b), c'est l'école, par l'intermédiaire des savoirs proposés, qui est responsable en grande partie de créer les conditions nécessaires pour que les individus aient accès à des savoirs qui, finalement, permettront leur émancipation. Young (2008) fait valoir que cette problématique a été abordée par Bernstein (1971), mais d'une façon très générale. En effet, pour Bernstein (1971, 1997a, 1997b), la sélection et l'organisation des savoirs dans le curriculum sont une façon de mettre en œuvre des rapports au monde. Bernstein (1971) s'intéresse à l'analyse des codes linguistiques des enfants des différentes classes sociales. Ces questionnements de recherche sont en lien avec les différences systématiques des modes d'utilisation du langage chez les enfants de classes favorisées comparativement aux enfants de classes ouvrières. L'originalité du travail de Bernstein (*Ibid.*) repose sur le fait que, par l'entremise de l'analyse du discours des enfants, il a associé l'émergence des codes à leur condition sociale : le code restreint, propre aux enfants issus de classes défavorisées et le code élaboré, utilisé par des enfants issus de classes sociales favorisées. Étant donné qu'à l'école on utilise les codes élaborés, les élèves ayant un code restreint ont une probabilité moindre de réussir que ceux provenant de classes favorisées. Ces recherches, inspirées des travaux de Durkheim (1934, 1966, 1969), ont permis à la sociologie de développer un nouveau volet de recherche portant sur la classification et la structure des savoirs

(c'est le cas des travaux de Apple, 2004*b*; Giroux, 1988*a*, 1998*b*; Morais *et al.*, 2001). Bref, ces travaux ont apporté au champ de la sociologie de l'éducation une vision nouvelle sur la question des savoirs au sein du curriculum d'enseignement-apprentissage et sur la valeur cognitive des savoirs, démontrée entre autres par les travaux de Bernstein (1971, 1997*a*, 1997*b*) qui soulève l'interrelation entre les dimensions cognitives et symboliques dans une structure sociale déterminée.

En dépit des travaux de Bernstein (1971), l'accent que la nouvelle sociologie a mis sur des aspects de type social et politique semble l'avoir conduit à négliger l'étude de la nature même des savoirs et leurs répercussions sur le rapport au monde des élèves. Ainsi, 40 ans après l'apparition de la nouvelle sociologie de l'éducation, dont il a été l'un des précurseurs, Young (2013*b*) a souligné les difficultés de ce mouvement à apporter des réponses à des questions essentielles, à savoir ce que permettent ou non certains des modes de pensée valorisés au sein du curriculum. C'est cette absence de préoccupation qui mine les projets émancipatoires ou encore le développement de moyens d'action sur le plan micro de la classe. En effet, traditionnellement, le regard critique en sociologie du curriculum a porté sur la sélection des savoirs en termes de luttes de pouvoir entre des groupes sociaux ayant des revendications concurrentes (Young, 2002, 2008)⁵. Toutefois, Young a récemment appelé à un élargissement de la vision de ces savoirs. Si ceux-ci peuvent être analysés sous l'angle de rapports de pouvoir et de domination au sein d'une société (*knowledge of powerful*), il souligne qu'un regard critique sur le curriculum peut aussi remettre en question la valeur cognitive des savoirs sélectionnés en interrogeant le pouvoir d'agir qu'ils offrent aux individus (*powerful knowledge*).

Young (2013*b*) offre une réflexion sur les origines de ce qu'il considère comme une crise de la sociologie du curriculum. Il fait valoir que le champ d'études

⁵ Selon Young (2008), « either the curriculum is a given or it is entirely the result of power struggles between groups with competing claims for including and legitimizing their knowledge and excluding that of others » (p. 38).

du curriculum s'est éloigné du débat sur les formes de savoirs pour se centrer sur des thématiques d'ordre politique et social qui ne contribuent pas à offrir au champ de l'éducation des alternatives curriculaires claires et concrètes.

Ainsi, [les recherches] ont éloigné le champ d'étude d'un objectif théorique quant aux différentes formes que le curriculum pourrait prendre d'un point de vue politique au profit des questions de pouvoir et de politique et, comme c'est le cas dans les travaux de certains auteurs comme Pinar, sur des questions d'identité. Cependant, l'accent mis sur le curriculum, que Bourdieu appelle l'imposition arbitraire de l'arbitraire culturel dominant (Bourdieu et Passeron, 1990, p. 22), ne contribue pas à faire avancer nos connaissances sur les choix de curriculum. Il y a place pour des théories de lutte de pouvoir dans les domaines intellectuels, telles que celles que Bourdieu suggère, mais en ne se préoccupant pas des limites de l'arbitraire auxquelles les enseignants et les concepteurs de curriculum doivent inévitablement faire face, ces théories ne résolvent pas la question difficile des choix curriculaires dans une société moderne. Ceci exige de nous de considérer sérieusement le curriculum comme un objet de pratique et de recherche mis en œuvre à l'intérieur de deux types de limites : celle de pouvoir et de politique et les limites épistémologiques qui nous montrent que, quelle que soit la répartition du pouvoir, la façon dont les savoirs « sont choisis, agencés et ordonnés » (pour reprendre la phrase bien connue de Bernstein) a des conséquences pour ceux qui apprennent et ce qu'ils apprennent à l'école. (Young, 2013b, p. 105-106)⁶

Un autre fait soulevé par Young (2013b) au sujet de la crise de la sociologie du curriculum concerne les changements de perception de la société face à ce que doit

⁶ Traduction libre de l'original : « Thus, they led the field away from a theoretical focus on the different forms that the curriculum might take to a political focus on issues of power, politics and as in the work of some like Pinar, to issues of identity. However, a focus on the curriculum as, in Bourdieu's terms, the arbitrary imposition of the dominant cultural arbitrary (Bourdieu and Passeron, 1990, p. 22), does not advance our knowledge of curriculum alternatives. There is a place for theories of the struggle for power in intellectual fields of the kind that Bourdieu inspired but in not addressing the limits on arbitrariness that teachers and curriculum designers inevitably face, they do not address the difficult issue of curriculum alternatives in a modern society. This requires us to take the curriculum seriously as an object of practice and enquiry that operates within two kinds of constraints; those of power and politics and the epistemological constraints that tell us that regardless of the distribution of power, how knowledge "is selected, paced and sequenced" (to use Bernstein's well-known phrase) has consequences for who learns and what they learn in school » (Young, 2013b, p. 105-106).

être la finalité de l'école, laquelle est perçue comme étant une institution ayant un rôle central dans la formation de l'être humain au regard des exigences du marché du travail. Cela est probablement dû à l'influence de la mondialisation (Yates et Young, 2010). Celle-ci encourage plutôt une vision de l'école axée sur des compétences et sur l'employabilité de l'élève plutôt que sur une vision axée sur les savoirs et leur potentiel émancipatoire. Par ailleurs, la conception voulant que l'école serve à préparer les élèves au marché du travail a des retombées sur les contenus, les modalités de l'enseignement-apprentissage favorisées ainsi que sur l'accès à l'enseignement-apprentissage des savoirs d'ordre surtout utilitaire : « Ces nouvelles orientations soulignent la capacité de « faire » plutôt que de « savoir »; d'être flexible; d'éviter les limites; et de former des citoyens compétents et auto-régulés »⁷ (*Ibid.*, p. 6). Cet utilitarisme valorise les savoirs en fonction de leur utilité pratique et non en fonction de leur valeur cognitive intrinsèque (*Ibid.*).

Pour Young (2008), l'accès à certains types de savoirs permet aux individus de développer une puissance intellectuelle capable de leur permettre de construire des explications fiables sur la réalité et de nouvelles façons de penser le monde. Il influe sur la façon dont l'être humain s'engage dans la vie politique, morale et sociale. Les savoirs permettent alors aux individus d'avoir les moyens de participer à ce qu'il appelle « la conversation sociale » (*Ibid.*). Ainsi, il en appelle à une ontologie « réaliste critique » (*Ibid.*), justifiant l'importance d'étudier le curriculum à partir d'une théorie du savoir⁸. L'auteur montre la nécessité d'analyser les savoirs inclus dans le curriculum d'enseignement-apprentissage non seulement comme un facteur qui définit le succès ou l'échec scolaire selon les conditions sociales des élèves, mais aussi à partir de leur valeur cognitive. En ce sens, il introduit dans le champ de la

⁷ Traduction libre de l'original : « these new orientations emphasize the ability “ to do ” rather than “ to know ”; to be flexible; to avoid boundaries; and to produce competent and self-regulating citizens. » (Yates et Young, 2010, p. 6)

⁸ On observe un changement dans la pensée de Young (2008) par rapport à ses propres travaux réalisés durant les années 1970. À cette époque, Young proposait plutôt de considérer le savoir comme un ensemble de significations socialement construites, et le curriculum comme l'une des expressions de l'organisation et du contrôle des connaissances.

sociologie du curriculum un débat autour de l'opposition entre deux visions du savoir : knowledge of powerful vs powerful knowledge (Young, 2011).

Deux caractéristiques de ces types de savoirs sont mentionnées par Young (2008) : a) ces savoirs sont propres à une discipline en particulier, c'est-à-dire qu'il s'agit de savoirs codés et b) ils se différencient des savoirs propres au sens commun. L'expression knowledge of powerful « fait référence à ceux qui définissent ce qui est considéré comme le savoir » (*Ibid.*, p. 13) et y ont accès. Cela ne fait pas référence à ceux qui ont le plus accès au savoir ou lui accorde une légitimité, bien que les deux soient des questions importantes; « cela fait référence à ce qui compte comme savoir »⁹ (*Ibid.*, p. 13).

L'expansion de l'éducation formelle soulève l'idée que ce sont les savoirs académiques qui ont contribué à la construction de la connaissance et de la croissance économique des 150 dernières années (Young, 2002) et, dès lors, l'école doit faire acquérir des savoirs qui dépassent ceux qu'un élève peut apprendre dans la vie quotidienne.

L'une des causes identifiées par Young (2002) comme étant responsable de la crise de la théorie critique du curriculum est l'acceptation par les chercheurs de l'idée que les savoirs en eux-mêmes ne possèdent pas de significations intrinsèques. Young (2013b) qualifie cette idée de « peur » de transmettre les savoirs :

Des collègues universitaires qui visitent des élèves-maîtres dans des écoles rapportent quelque chose qui ressemble à la peur de la

⁹ Traduction libre de l'original : « refers to who defines “ what counts as knowledge” and has access to it. » (Young, 2008, p. 13)

connaissance. Le savoir n'est pas mentionné ou considéré comme quelque chose qui s'impose et qui domine. (p. 107)¹⁰

Pour Young (*Ibid.*), ce manque de réflexion sur les savoirs qui composent le curriculum n'a pas permis d'orienter la réflexion sociologique sur des questionnements essentiels concernant la formation de l'individu, tels que : Quels concepts doit-on inclure dans un curriculum? Quelles sont les théories de l'apprentissage qui sont à la base des savoirs proposés dans le curriculum? Qu'est-ce que la sélection de la connaissance? Sur quelle base pouvons-nous décider des savoirs à inclure dans le curriculum? (Young, 2008). Young (2008, 2013b) montre comment le domaine de la théorie critique du curriculum a négligé la réflexion sur la façon dont certains types de connaissance contribuent à accorder plus de pouvoir à l'individu que d'autres. Pour lui, l'étude du curriculum doit conduire une réflexion sur le droit de l'élève à accéder à des savoirs qui lui donnent du pouvoir et interpeller les concepteurs des curricula sur la valeur cognitive des savoirs les constituant.

À partir de ces questionnements, Young (2008) introduit un nouvel axe dans l'analyse critique du curriculum : celui d'une théorie de la connaissance (Young 2012a). Selon Young (2013b), une théorie de la connaissance devra viser l'analyse et la critique des curricula et explorer les différentes formes que ceux-ci peuvent prendre, dans le but de mettre à la disposition de leurs concepteurs divers modèles curriculaires qui traitent de la question de la valeur cognitive du savoir.

Il importe de mentionner que ce sociologue ne nie pas l'apport de la nouvelle sociologie de l'éducation¹¹, mais les objets d'études ciblés par ce mouvement ont été orientés vers l'analyse des aspects d'ordre abstrait et philosophique et non pas

¹⁰ Traduction libre de l'original : « University colleagues of mine who visit student teachers in schools report something akin to a “fear of knowledge” in the schools they visit — knowledge is either not mentioned or seen as something intimidating and dominating. » (Young, 2013b, p. 107)

¹¹ Dans son ouvrage *Knowledge and Control*, Young (1971) propose un paradigme interprétatif pour analyser le curriculum. Ce paradigme s'éloigne de la vision structuro-fonctionnaliste que la plupart des chercheurs utilisaient à l'époque.

précisément sur le « quoi » de l'éducation. Celui-ci aurait pu fournir une explication sur la façon dont les savoirs identifiés comme étant valables par une société influencent l'émancipation de l'être humain (Bernstein, 1990). Dès lors, il semble que, malgré la contribution indéniable de la nouvelle sociologie au domaine curriculaire, son apport n'a pas permis d'expliquer comment les formes de connaissances proposées dans le curriculum contribuent ou non au développement du pouvoir d'agir des individus (Young, 2008). Les limites de ces analyses mettent en évidence que pour pouvoir proposer une vision nouvelle du curriculum comme outil de transformation sociale, nous devrions étudier la valeur cognitive des savoirs proposés dans le curriculum, car ce sont les types de savoirs acquis par les élèves qui contribueront à leur émancipation et à la transformation de la réalité sociale (*Ibid.*).

Bref, notre perspective critique de l'école s'inscrit tout à la fois en continuité et en rupture avec la nouvelle sociologie anglo-américaine : en continuité, car nous considérons l'école comme un lieu qui génère des inégalités (Bourdieu, 1966; Gouvernement du Québec, 2016), et en rupture, car nous considérons qu'il importe de s'interroger sur la valeur cognitive des savoirs transmis à l'école (Young, 2011). Nous développerons un modèle d'analyse concernant la valeur cognitive des savoirs valorisés par un curriculum scolaire à partir de la théorie d'enseignement-apprentissage vygotkienne. Notre but est d'analyser d'un point de vue critique les savoirs effectivement valorisés par un curriculum d'enseignement-apprentissage à travers différentes sources de prescriptions adressées aux enseignants et, sur cette base, esquisser un portrait des possibilités qu'offrent aux élèves ces savoirs pour acquérir de nouvelles façons de penser le monde et d'agir dans et sur ce monde et non simplement de le subir (Saussez, 2017).

Sur la base de ce qui précède, nous avons déterminé que le concept de powerful knowledge proposé par Young (2011) occupera une place centrale dans notre problématique de recherche. Ce concept correspond à l'idée première de notre recherche doctorale, à savoir qu'il existe certains types de processus d'acquisition des

savoirs qui permettent aux élèves de poser un regard critique sur le monde. C'est donc dire que, lorsque nous faisons référence à la valeur cognitive des savoirs, nous renvoyons à certains types de tâches aptes à déclencher un rapport libre au monde, c'est-à-dire qui n'adhère pas nécessairement aux interprétations des réalités sociales définies par d'autres. Le concept de savoirs qui donnent du pouvoir (*powerful knowledge*), tel que présenté par Young (2012a), fait appel à « des savoirs plus fiables et plus proches de la vérité par rapport au monde dans lequel nous vivons et [de] ce qu'est l'être humain » (*Ibid.*, p. 5). En ce sens, les savoirs sont susceptibles de receler en eux-mêmes une valeur intrinsèque pour le développement des fonctions psychiques supérieures des élèves qui leur permettra de s'engager dans une lecture critique du monde.

3. LA PERTINENCE DES TRAVAUX DE VYGOTSKI POUR ABORDER LES VALEURS COGNITIVES DES SAVOIRS TRANSMIS A L'ECOLE

Young (2008), tenant compte de la relation dialectique entre, d'une part, les savoirs et, d'autre part, la transformation de la réalité, met l'accent sur l'importance d'utiliser, pour son analyse portant sur le *powerful knowledge*, une approche historique du développement du savoir et de tenir compte de la relation entre l'histoire, le savoir et la perception de la réalité. Il indique l'intérêt de prolonger sa réflexion sur le *powerful knowledge* en utilisant les travaux de Vygotski. Pour ce faire, il a recours aux travaux de ce dernier sur le développement et l'apprentissage. Plus concrètement, Young (2008) réalise une « exploration » des formes de généralisation des savoirs relevés par Vygotski, soit les concepts quotidiens et les concepts scientifiques. Son but est d'établir la pertinence de l'utilisation de ces concepts pour étudier les savoirs dans un curriculum. Young (*Ibid.*) fait valoir que la pensée de Vygotski permet de répondre à deux problèmes soulevés par son analyse curriculaire : a) celle du développement des savoirs à partir d'une perspective historique et b) celle de l'analyse de façon simultanée des relations entre le mouvement de l'histoire (par exemple, la transformation du rapport entre l'homme,

son histoire et sa représentation du monde), le développement des savoirs et les processus de développement de ces savoirs.

Bref, nous utilisons la conceptualisation des processus de généralisation proposée par Vygotski (1934/1997) pour analyser la relation entre les savoirs systématiques et le développement de l'intellectualisation du rapport au monde. Cette conceptualisation amène à considérer l'ensemble des savoirs académiques (Schneuwly, 2004) structurant le curriculum d'enseignement-apprentissage comme des outils qui déterminent les liens entre le développement de la pensée de l'élève, la construction de son rapport au monde et son émancipation.

Vygotski (1934/2014) esquisse dans sa théorie du développement une conception anthropologique des savoirs, c'est-à-dire une théorie qui vise à étudier les processus de l'acquisition des savoirs et leurs effets dans la formation de la psyché humaine.

Dans la présente thèse, nous développerons cette vision afin de prolonger les travaux de Young (2008, 2011, 2012a) sur les possibilités d'utiliser les travaux de Vygotski (1934/2014) pour rendre opératoire le problème des savoirs qui donnent du pouvoir en référence à la théorie culturelle historique du développement humain.

3.1 La conceptualisation des savoirs qui donnent du pouvoir à partir des concepts vygotskiens

La pertinence du cadre vygotskien pour caractériser les savoirs curriculaires qui donnent du pouvoir a été explorée au début des années 1970 par des chercheurs anglais intéressés à mettre en évidence la relation entre la fonction du langage et les processus d'enseignement-apprentissage : des auteurs tels que Britton (1970, 1987) et Bernstein (1971, 1990) ont soulevé le rôle de l'enseignement-apprentissage du langage en tant qu'outil qui permet de réguler des expériences du monde et de représenter des croyances, des images et des données sensorielles dans des concepts

verbaux (Inghilleri, 2002). Toutefois, ce sont les travaux de Bernstein (1990, 1999), en lien avec les caractéristiques des types de discours et les possibilités d'actions que ceux-ci offrent aux individus, qui ont permis d'ouvrir de nouvelles perspectives sur l'intégration des travaux de Vygotski (1934/1985) au domaine de la sociologie curriculaire (Daniels, 2003). En effet les travaux de Bernstein (1990) sur les types de discours ont fait ressortir la pertinence de l'analyse des processus de conceptualisation mis en place lors de l'acquisition des concepts scientifiques pour comprendre le mouvement de prise de conscience de l'être humain dans le contexte d'enseignement-apprentissage scolaire. Cette affirmation nous conduit à examiner de plus près les caractéristiques du processus de conceptualisation exercé lors de l'acquisition de concepts scientifiques.

Pour Vygotski (1934/1985), l'enseignement-apprentissage des concepts scientifiques est en lien avec le développement des capacités cognitives qui permettent d'agir de façon volontaire et consciente. Ces concepts agissent dans ce cas comme des outils de médiation qui ouvrent la possibilité d'un contrôle de ses propres processus de pensée chez chaque individu.

3.2 L'école comme contexte favorable à l'acquisition des savoirs qui donnent du pouvoir : l'enseignement-apprentissage des concepts scientifiques

Dans la pensée vygotkienne, la construction des concepts scientifiques, contrairement à celle des concepts quotidiens, est propre à un contexte d'instruction du fait qu'elle revêt un caractère systématique et volontaire. Vygotski (1934/2011) caractérise ces concepts comme des savoirs dont l'enseignement-apprentissage se réalise dans le cadre de situations formelles, systématiques. L'enseignement-apprentissage des concepts scientifiques se produit dans un contexte de coopération entre l'enseignant et l'élève (contexte d'instruction) : l'apprenant « prend conscience d'un acte de conscience dont l'objet est les tâches mêmes de la conscience » (Vygotski, 1934/1997, p. 315). Ce n'est pas le cas de la construction des concepts quotidiens. Leur appropriation n'implique pas la mise en œuvre de tensions et de

contradictions qui surgissent entre les savoirs qui forment ces concepts et les savoirs déjà acquis. Brossard (2011) explique cette situation en signalant que l'espace psychique où les concepts quotidiens se forment n'est pas très éloigné de la zone des savoirs déjà acquis par l'individu.

Vygotski (1934/1985) propose une métaphore pour expliquer la différence dans la formation de ces deux types de concepts :

L'assimilation d'un concept scientifique se distingue de celle d'un concept quotidien à peu près comme l'assimilation d'une langue étrangère à l'école se distingue de celle de la langue maternelle et que, d'autre part, le développement des concepts du premier type est lié au développement des concepts du second type à peu près comme le sont le processus de développement d'une langue étrangère et celui de la langue maternelle. (p. 378)

En prenant en compte la citation précédemment exposée, nous voulons souligner l'importance que Vygotski (*Ibid.*) accorde aux rapports entre ces deux types : l'enseignement-apprentissage des concepts scientifiques est impossible sans la mise en relation des concepts quotidiens. Bernstein (1999) s'appuie sur les propos de Vygotski (1934/1985) pour expliquer que les processus psychiques déclenchés par l'enseignement-apprentissage des concepts scientifiques et quotidiens vont déterminer la façon dont l'individu conceptualisera leurs expériences et leurs données des nouvelles significations. En d'autres termes, Bernstein (1999) explique la nécessité d'analyser l'acquisition des concepts scientifiques et quotidiens en tant que concepts interconnectés qui permettront la formation et le développement de la pensée et offriront à l'individu la possibilité de s'affranchir.

Nous défendons l'idée que le développement de la pensée par concepts (pensée conceptuelle) est l'enjeu de l'enseignement-apprentissage en contexte scolaire. En effet, le processus d'acquisition de ces concepts se caractérise par le fait d'offrir la possibilité aux individus d'inscrire une expérience singulière d'un objet

dans un ensemble de déterminations objectives. Celles-ci sont objectivement liées par le rapport de cet objet avec d'autres objets dans la réalité.

Si l'acquisition du concept scientifique permet à l'élève d'agir en pleine connaissance de cause, dans la mesure où elle lui permet d'inscrire son action dans un réseau de détermination et d'en infléchir le cours, c'est l'école qui est responsable d'assurer la réalisation de ces processus de conceptualisation en donnant la possibilité d'y transmettre des savoirs qui ne sont pas directement accessibles à l'enfant dans le cours des tâches quotidiennes et qui ne répondent pas à sa propre logique d'intérêt. L'enseignement-apprentissage dans le contexte scolaire produit une tension entre ces deux types de concepts, ce qui donne lieu à un nouveau niveau de conceptualisation chez l'individu. Cette tension est à la base de la nature de la modification de la liaison entre le mot et sa signification.

Bref, à l'instar de la théorie vygotskienne, il est possible d'établir que la fonction de l'école est celle d'offrir les conditions pour l'établissement des rapports entre les concepts quotidiens et scientifiques pour favoriser le développement culturel de l'élève. Dans la théorie vygotskienne, par l'intermédiaire de l'analyse des processus de confrontation entre les concepts scientifiques et les concepts quotidiens, Vygotski (1934/1985) « veut suivre le processus interne des transformations qui se produisent dans les conceptions de l'élève suite à un enseignement scientifique » (Brossard, 2008, p. 80). Ces processus de transformation et d'acquisition des savoirs scolaires à caractère scientifique sont en lien avec la systématisation du rapport au monde et la capacité à se libérer des contraintes immédiates de la situation chez l'enfant.

En effet, nous défendons la thèse que l'acquisition de connaissances scolaires possède un pouvoir libérateur du fait qu'elle permet à l'individu d'agir en pleine connaissance de cause (Saussez, 2017). Dans ce sens, elle permet aux élèves d'établir de nouveaux rapports entre des phénomènes et de leur donner des significations qui

vont permettre aux élèves de mieux comprendre les effets que ces significations peuvent avoir.

3.3 Le pouvoir libérateur de l'enseignement-apprentissage des concepts scientifiques

Le processus de construction des concepts scientifiques n'est possible que s'il déclenche l'établissement de nouvelles associations internes dans la pensée de l'individu. C'est donc dire que la construction d'un concept scientifique n'existe que par les rapports qui sont établis avec d'autres concepts. C'est justement à l'aide du rapport entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques que Vygotski (1934/1985) explique la genèse des systèmes de pensées complexes dans le contexte scolaire : l'élève, par l'intermédiaire de l'enseignement-apprentissage des savoirs, crée des instruments psychologiques (des symboles/principes de signification) lui permettant de prendre conscience de son comportement et de le réguler.

Selon Vygotski (1934/1997), pour que ces rapports soient possibles, une « forme spécifique de collaboration systémique entre le pédagogue et l'enfant » (p. 274) est nécessaire. L'individu a conscience du mode de fonctionnement de ses propres opérations psychiques et il est capable d'établir de façon volontaire les rapports d'une structure de généralisation à une autre. L'individu peut alors « prendre conscience de [ses] processus de pensée et établir des liaisons logiques entre les concepts » (*Ibid.*, p. 274). Lorsque nous faisons référence aux pouvoirs libérateurs propres de l'enseignement-apprentissage des concepts scientifiques, nous renvoyons aux échanges productifs et enrichissants entre les nouvelles formes culturelles et historiques des significations particulières acquises par les élèves dans le contexte d'instruction, avec les sens que l'élève accorde au monde acquis dans des circonstances quotidiennes spécifiques.

Ces affirmations issues de la logique vygotkienne rejoignent les postulats de Freire (1997b) au sujet de la fonction de l'enseignant dans le processus de libération

social de l'être humain. Concrètement, Freire (*Ibid.*) propose aux enseignants de connaître le contexte dans lequel leurs élèves vivent, la langue qu'ils parlent et la manière dont leur langue a été construite. Selon Freire (*Ibid.*), en prenant connaissance de ceux-ci, les enseignants pourront comprendre pourquoi leurs élèves disent ce qu'ils disent et établir un dialogue visant la construction d'une curiosité épistémologique. Ce type de curiosité est pour Freire (*Ibid.*) indispensable à la mise en place d'un processus d'enseignement-apprentissage visant l'émancipation de l'élève.

Les principes d'enseignement-apprentissage des savoirs qui donnent du pouvoir ont été abordés de façon transversale dans les travaux de Vygotski (1934/1997). Les travaux de Freire (1997*b*), nous donnent plus des précisions relativement aux caractéristiques de ce discours pédagogique qui conduit à la construction d'une curiosité épistémologique. Pour Freire (*Ibid.*), l'enseignement n'est pas naïf, il a une intentionnalité éthique et politique qui répond à une conception particulière de l'être humain dans l'histoire de l'humanité. Ainsi, l'intentionnalité de l'enseignement-apprentissage se réfère à la volonté de l'enseignant d'orienter son enseignement vers certaines caractéristiques spécifiques de l'être humain (vers un type d'objet spécifique).

Après avoir exposé les différents enjeux en lien avec les savoirs et leur pouvoir d'émancipation¹², nous définissons l'objet de notre problème de recherche comme le pouvoir libérateur des savoirs proposés dans le curriculum scolaire qui favorisent l'établissement des rapports entre les concepts scientifiques et les concepts quotidiens. Par conséquent, nous circonscrivons notre recherche sur les savoirs en lien avec l'enseignement-apprentissage du langage, et notamment du langage écrit.

¹² Voir *addenda 1*.

4. LE ROLE PARTICULIER DE L'ECRIT DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA PENSEE CONCEPTUELLE

Nous avons circonscrit notre analyse au langage écrit, car nous le concevons comme un instrument de conscientisation et de liberté.

La langue écrite introduit l'enfant dans le plan le plus abstrait du langage en restructurant le système psychique du langage oral établi plus tôt. (Vygotski, 1934/1997, p. 230)

En effet, le langage écrit joue un rôle particulier dans le développement conceptuel et agit comme instrument de développement des concepts (*Ibid.*).

4.1 Le langage comme instrument de conscientisation et de liberté

Comme nous l'avons déjà mentionné dans les paragraphes précédents, Young (2013*b*) propose de circonscrire l'analyse de la valeur cognitive des savoirs en utilisant des outils de la théorie vygotkienne. Le passage à cette théorie porte sur un point particulier : la question de l'intellectualisation du rapport au monde qui doit être appréhendée dans une perspective spinozienne de l'homme libre, c'est-à-dire de l'homme agissant en pleine connaissance de cause, en étant conscient des déterminismes qui pèsent sur son action (Saussez, 2017).

Nous aborderons cet aspect à partir de la conception du développement de la pensée conceptuelle réalisée par Vygotski (1933/2011). Dans le cadre de cette thèse, nous expliquerons comment la systématité propre à l'enseignement-apprentissage des concepts agit comme « des instruments de conscientisation et de liberté » (Saussez, 2011, p. 17). La systématité de l'enseignement-apprentissage des concepts est l'une des caractéristiques de l'apprentissage scolaire.

En effet, la théorie de Vygotski (*Ibid.*) explique le rapport entre la systématique introduite dans la pensée verbale et réflexive par le développement de la pensée par concept chez l'enfant. Cette systématique donnera lieu aux différents niveaux de structures de généralisation chez l'enfant.

4.2 L'enseignement-apprentissage de l'écriture et le développement

Vygotski (1933/2011) soutient la thèse que l'enseignement-apprentissage éveille le processus de développement interne chez l'élève. Pour expliquer cette relation, il se sert de l'exemple de l'apprentissage du langage écrit. Vygotski (*Ibid.*) précise comment « l'apprentissage de l'écriture donne vie au développement intellectuel de l'enfant » (p. 165). Dans les lignes qui suivent, nous aborderons la relation entre l'acquisition du langage écrit et le développement cognitif de l'enfant afin d'établir la pertinence de centrer notre recherche sur les processus de conceptualisation en jeu dans l'enseignement-apprentissage de la langue et plus spécifiquement dans l'enseignement-apprentissage des concepts structurant l'usage de la langue écrite.

Pour Vygotski (1933/2011, 1934/1997), l'enseignement-apprentissage de la langue écrite implique une importante transformation de la relation du sujet avec son propre processus de pensée. Luria (1979) poursuit le travail de Vygotski sur les personnes aphasiques démontrant, d'un point de vue neuropsychologique, les implications de l'enseignement-apprentissage de l'écriture chez l'être humain. Plus précisément Luria (1979, 1984) a montré la relation directement proportionnelle entre cet apprentissage et la capacité de réguler les actions et le comportement cognitif. Il a appelé cette relation « l'intention consciente de l'action ».

Le langage écrit est l'instrument essentiel des processus de pensée comprenant, d'une part, des opérations conscientes avec des catégories verbales [...] permettant, d'autre part, de revenir à ce qui a déjà été écrit, garantissant un contrôle conscient des opérations réalisées. Tout

ceci fait du langage écrit un puissant instrument pour spécifier et élaborer le processus de la pensée. (Luria, 1984, p. 189)¹³

Schneuwly (2011) explique ce processus de contrôle en reprenant les propos de Vygotski sur les temps de transfert entre la pensée et le mot. Il constate que ce processus, qui se réalise en deux temps, comporte une phase interne, sémantique, et une phase externe, phonétique. Schneuwly (*Ibid.*) explique que dans le cas de l'enseignement-apprentissage du langage écrit, son acquisition s'inscrit dans la phase interne, ou sémantique. Cela implique des passages dialectiques entre les phases qui font en sorte que l'individu transforme le rapport à son propre langage (*Ibid.*).

Cette complexité des passages d'une phase à une autre a été abordée par Vygotski (1933/2011) dans d'autres contextes, notamment en lien avec le langage intérieur, le langage oral et le langage écrit. Vygotski (*Ibid.*) explique qu'en termes d'effort cognitif pour l'individu, et d'un point de vue cognitif, le passage dialectique entre ces types de langage intérieur est en soit un processus dynamique très complexe qui exige un processus de restructuration cognitive. En effet, il nécessite la transformation d'« un langage prédictif et abondant en idiotismes » (Vygotski, 1934/1997, p. 448) en un langage articulé et compréhensible pour les autres.

En ce qui concerne le langage écrit, il s'agit d'« un langage dans la pensée, dans la représentation, mais privé du trait le plus essentiel du langage oral, le son matériel » (*Ibid.*, p. 338). Son acquisition est plus complexe que le processus de restructuration vers le langage extérieur et son enseignement-apprentissage implique une réorganisation de la syntaxe tant du langage oral que du langage intérieur (langage pour soi) de l'enfant.

¹³ Traduction libre de l'original : « El lenguaje escrito es el instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte, operaciones conscientes con categorías verbales, [...] permitiendo por otra parte volver a lo ya escrito, garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento » (Luria, 1984, p. 189).

Le langage écrit est une forme de langage complètement récent pour l'enfant et son enseignement-apprentissage implique que l'individu doive mettre en œuvre un deuxième système de symbolisation, car il « permet de reconstruire autrement le système psychique déjà là » (Schneuwly, 2011, p. 351) grâce à l'acquisition du langage oral et du langage intérieur. En d'autres mots, l'individu qui accède au langage écrit doit « analyser, transformer, décomposer, recomposer » (Schneuwly, 2011, p. 135) les autres langages acquis. Le langage écrit serait donc un puissant instrument de reconfiguration du rapport de l'enfant à la langue, lui ouvrant progressivement la possibilité d'en maîtriser les usages.

Toutefois, la pertinence que Vygotski (1933/2011) accorde à l'étude du processus d'acquisition du langage écrit ne réside pas seulement dans la complexité de son acquisition, mais plutôt dans les répercussions que ce processus d'enseignement-apprentissage de cette nouvelle forme de tâches exerce sur les fonctions psychiques de l'apprenant.

Vygotsky (*Ibid.*) arrive à la conclusion que l'enseignement-apprentissage du langage écrit amène l'individu à établir un nouveau rapport à sa propre manière de produire le langage (Schneuwly, 1994), de « mieux [y] accéder et, par là, de modifier le langage intérieur » (Blaser, 2007, p. 34). Le processus d'enseignement-apprentissage du langage écrit correspond à une nouvelle forme de tâches qui est propre à l'âge scolaire et qui implique la mise en œuvre d'un niveau plus abstrait des fonctions psychiques.

Cette affirmation tirée de la pensée vygotkienne appuie l'idée que le langage écrit est considéré comme un outil psychologique dont l'enseignement-apprentissage permettra la transformation de processus mentaux construits dans le vif de l'expérience quotidienne. En raison peut-être de cette complexité, le système scolaire a créé divers outils pour leur enseignement-apprentissage.

En raison de ce qui précède, nous avons choisi de circonscrire notre analyse au champ d'enseignement-apprentissage du langage écrit. Ce choix se justifie par le rôle que le langage écrit exerce sur le développement des fonctions psychiques supérieures. Or, le pouvoir de la langue dans le développement de l'être humain est une question déjà abordée par plusieurs auteurs dans différentes disciplines. C'est le cas des travaux de Lahire (1993) qui fait état du pouvoir de la langue dans la réussite scolaire, et de ceux de Brague (1983), qui montrent que la langue est un outil pour instaurer des idéologies. « [La langue] est le premier lien entre les hommes, comme le sang de la vie sociale. L'empoisonner, c'est empoisonner celle-ci. Pervertir le langage, c'est donc la condition première de la destruction de la société civile réelle » (Brague, 1983, p. 5). Désormais l'invasion s'appelle « libération, [...]; paix, démocratie, liberté, justice signifient que le parti détient le pouvoir » (*Ibid.*, p. 5).

D'autres travaux comme ceux de Freire (1974), pour qui l'enseignement-apprentissage du langage écrit est conçu comme un moyen de conscientisation, sont au cœur de notre conception du langage de l'écrit. Pour Freire (*Ibid.*), quand on alphabétise, on conscientise. Dès lors, l'enseignement-apprentissage de la langue implique le développement de la capacité réflexive de l'individu. Selon Freire (*Ibid.*), l'enseignement-apprentissage de la langue écrite possède une finalité émancipatrice et démocratique qui permet à l'individu, sous certaines conditions, la création d'une nouvelle réalité grâce à un processus de libération qui agit comme élément médiateur entre le sujet et le contexte (la réalité), d'une part, et la conscientisation de la réalité, d'autre part. Cette conscientisation est mise en œuvre par l'intermédiaire d'une lecture critique de son contexte, de sa réalité sociale et des discours idéologiques imposés par les groupes de pouvoir. Selon la pensée freirienne, l'apprentissage de la langue écrite permet de restituer le droit d'être et d'exister et de se libérer de « l'opresseur » qui impose des normes communes qui constituent finalement une domination culturelle et une « instrumentalisation du sujet ». L'enseignement-apprentissage de la langue en raison de son inscription sociohistorique revêt donc un

caractère politique et constitue un acte de connaissance, de savoir et, par conséquent, un acte créatif qui fournit à l'individu les outils pour transformer sa réalité. Nous posons l'hypothèse qu'en utilisant le cadre théorique vygotkien pour analyser les processus de conceptualisation favorisés dans les orientations curriculaires de la langue écrite, nous pourrions dégager les intentions d'émancipation proposées aux élèves chiliens.

Bref, ces positions invitent à investir les savoirs propres à la maîtrise du langage écrit en termes de *powerful knowledge*. En effet, nous dirons que le fait de choisir les savoirs proposés dans le curriculum d'enseignement-apprentissage de la langue comme terrain d'étude est un choix stratégique, car l'enseignement-apprentissage des savoirs propres à la langue d'enseignement-apprentissage est essentiel au développement des différents modes de pensée. En d'autres termes, les savoirs propres de la langue d'enseignement-apprentissage sont en mesure, sous certaines conditions, de donner du pouvoir et d'agir comme instruments d'émancipation.

Dans notre perspective vygotkienne d'émancipation, les processus de construction des fonctions psychiques qui se déroulent lors de l'appropriation des savoirs de la langue d'enseignement-apprentissage à l'école (outils culturels) permettront une nouvelle intellectualisation du rapport au monde, un monde composé de tâches de lecture et d'écriture, de systèmes de significations pour faire entendre sa voix.

Pour mieux cerner notre champ d'études, et dans le contexte de l'apprentissage de la langue d'enseignement, nous analyserons le domaine de la grammaire. Ce domaine d'étude a été identifié par Vygotski comme étant l'un des objets d'enseignement-apprentissage primordiaux pour comprendre les processus d'apprentissage scolaires. Pour l'élève également, il s'agit de savoirs extrêmement puissants pour développer la maîtrise du langage oral et écrit (ou la fonction

psychologique de l'écrit). Cela est vrai dans la mesure où l'enseignement-apprentissage des savoirs propres à la grammaire permettra à l'enfant de prendre conscience de la structure de sa langue et de la maîtriser. En d'autres mots, la grammaire permet à l'enfant d'accéder « au plan abstrait le plus élevé du langage » (Vygotski, 1934/1997, p. 339). En effet, considérant que l'enseignement-apprentissage des concepts grammaticaux déclenche les processus de pensée et les opérations nécessaires pour le développement de la pensée théorique conceptuelle chez l'élève, nous avons choisi de circonscrire notre analyse de la langue d'enseignement-apprentissage au volet de la grammaire.

5. LE CHILI : UN SCENARIO CURRICULAIRE PROPICE A L'ANALYSE DES VALEURS COGNITIVES DES SAVOIRS DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Pour analyser la valeur cognitive des savoirs dans un curriculum de la langue d'enseignement-apprentissage, nous étudions le contexte chilien. Notre choix repose sur des caractéristiques socio-éducatives de la réalité chilienne. Nous présentons dans cette section les caractéristiques qui justifient notre choix.

5.1 **Quelles sont les caractéristiques de la réalité éducative chilienne qui soutiennent la pertinence d'utiliser cette réalité comme contexte de recherche de cette thèse?**

La première caractéristique qui soutient notre choix d'étudier la réalité éducative chilienne est en lien avec le rapport contradictoire entre les différents énoncés d'intentions éducatives présentes dans le curriculum chilien et les diverses modifications curriculaires proposées dans les dernières années par le Gouvernement du Chili : une série de transformations et d'ajustements curriculaires qui ont touché la discipline de la langue¹⁴ d'enseignement-apprentissage et qui n'ont pas été reconnus comme réformes curriculaires. Ces modifications sont, selon le Gouvernement du

¹⁴ Voir *addenda* 2.

Chili (2009a), le produit d'une construction « continue et cumulative » des curricula précédemment mis en marche et elles se présentent dans la continuité des modifications curriculaires antérieures. Cependant, ce nouveau curriculum présente une structure différente en remplaçant les apprentissages attendus par des objectifs d'apprentissage, ce qui implique une nouvelle organisation de l'enseignement-apprentissage. Ces modifications brouillent l'écart entre la vision émancipatoire et la vision utilitariste d'un curriculum.

Une deuxième caractéristique de la réalité éducative chilienne que nous tenons à souligner met l'accent sur l'enseignement-apprentissage de la langue. Au Chili, l'acquisition des habiletés et des compétences langagières est considérée comme la première étape pour développer le capital humain et soutenir la croissance économique du pays (Brunner et Elacqua, 2003; Gouvernement du Chili, 2004). Les orientations du système d'éducation chilien concordent avec cette vision :

L'avenir des sociétés est marqué par la capacité des individus qui la composent de mieux comprendre leur environnement et de définir les buts et les orientations à suivre ensemble. Ainsi, la lecture, outil clé dans la formation du jugement critique et la construction de l'autonomie des individus, se transforme en un élément essentiel pour ouvrir les horizons de la connaissance et de l'imagination qui donnent un sens à nos vies. La lecture est sans doute l'une des tâches les plus importantes dans la vie des gens (Gouvernement du Chili, 2004, p. 8).

En effet, le curriculum de la langue d'enseignement-apprentissage du Chili mentionne que la maîtrise de la langue permet aux êtres humains de construire et de comprendre le monde autour d'eux et d'entrer en dialogue avec les autres. Selon Brunner et Elacqua (2003), ces orientations s'inscrivent dans les tendances dégagées, entre autres, par l'Organisation de coopération et de développement économiques (Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE, 2006) qui indique que la maîtrise de la lecture et de la compréhension de l'écrit sont des outils fondamentaux pour le développement économique du pays. Le curriculum actuel

d'enseignement-apprentissage indique que le développement de la discipline de la langue « est l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement scolaire » (Gouvernement du Chili, 2012, p. 1). De plus, le gouvernement chilien, dans son plan national pour le développement de la lecture, mentionne que la maîtrise de la langue est liée à la lecture, laquelle joue « un rôle prépondérant dans le développement économique; elle contribue au développement individuel et social de l'être humain et est en lien étroit avec d'autres compétences intellectuelles telles que parler, écouter et écrire » (*Ibid.*, p. 14-15).

Un dernier facteur qui rend intéressante la prise en compte de la conjoncture chilienne concerne les caractéristiques historiques de son système éducatif. Ce système a été marqué par une dictature militaire qui a duré 30 ans (Cox, 2005). Après le retour à la démocratie, le curriculum d'enseignement-apprentissage a été modifié pour répondre aux besoins dictés par les sociétés démocratiques. Notre hypothèse est que dans le processus visant à développer chez les Chiliens les compétences nécessaires pour faciliter l'insertion des jeunes dans le monde du travail – ce qui facilitera, à son tour, une meilleure insertion du pays dans les marchés mondiaux (Gouvernement du Chili, 2002) – les savoirs valorisés dans le curriculum d'enseignement-apprentissage sont plutôt d'ordre utilitariste et les assujettissent ainsi à des logiques d'ordre « du quotidien ». Ceci n'est pas sans avoir de répercussions sur les types de pensée promus à l'école et, partant, implique une modification importante quant aux finalités que la société chilienne attribue à ceux-ci.

Bref, cette thèse porte sur le curriculum de la langue d'enseignement au Chili, car nous considérons que le curriculum de ce pays constitue un observatoire approprié pour parvenir à saisir les contradictions internes à un curriculum. Aussi, il permettra éventuellement de mettre en lumière les écarts entre les énoncés d'intention et leur opérationnalisation dans un programme et ainsi s'interroger sur le discours émancipatoire qui justifie des réformes curriculaires soutenues par des logiques utilitaristes.

Dans notre thèse, nous concevons le curriculum d'enseignement-apprentissage comme un outil qui doit proposer des savoirs qui donnent du pouvoir. En effet, à l'instar de Young (2008, 2009, 2011, 2012*a*, 2012*b*, 2013*a* et 2013*b*), nous proposons d'analyser le curriculum sous l'angle de la valeur cognitive des savoirs qui y sont proposés. Comme nous l'avons vu, pour parvenir à offrir aux élèves la possibilité de développer leurs capacités à agir volontairement dans et sur le monde (Saussez, 2011), il est nécessaire de sélectionner et de structurer les savoirs qui font partie du curriculum en prenant en compte trois critères : a) établir la distinction entre connaissances de sens commun et connaissances à caractère scientifique; b) concevoir l'enseignement-apprentissages des savoirs à caractère scientifique comme étant systématique et en lien avec d'autres savoirs, ce qui permet l'établissement de généralisations, et c) prendre en compte que les savoirs qui donnent du pouvoir sont des savoirs spécialisés, c'est-à-dire propres aux disciplines.

Étant donné notre intérêt pour l'analyse des savoirs du curriculum qui donnent du pouvoir, nous proposons une démarche d'analyse du curriculum fondée sur la psychologie culturelle historique, notamment sur le rapport entre les concepts scientifiques et quotidiens et le développement des fonctions psychiques.

Bref, le questionnement sous-jacent à cette recherche s'exprime de la façon suivante :

Quelle est la valeur cognitive des savoirs proposés dans le curriculum de la langue d'enseignement-apprentissage au Chili au regard du travail enseignant au primaire?

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE CONCEPTUEL

Cette thèse vise à conceptualiser la valeur cognitive des savoirs proposés dans un curriculum selon la nature des tâches de conceptualisation qui y sont liées. Il importe, par conséquent, de décrire à la fois la relation qui s'établit entre les différents types de savoirs identifiés comme étant valides par une société pour être inclus dans un curriculum, et les formes de pensée que ces savoirs sont en mesure de développer chez l'être humain. Ces formes de pensée ont des conséquences sur la manière de construire la réalité et d'y agir.

Notre cadre conceptuel a pour but de modéliser ce que pourrait recouvrir la notion de savoirs qui donnent du pouvoir à partir d'un cadre vygotskien afin de fonder une démarche empirique de recherche. Plus précisément, nous conceptualiserons les différentes formes de généralisation en jeu dans le fonctionnement de la pensée conceptuelle. C'est pourquoi nous nous intéressons aux conceptualisations prescrites qui organisent les tâches d'enseignement-apprentissage de la grammaire, proposées dans le manuel scolaire au primaire. Nous proposons un modèle d'analyse des savoirs grammaticaux prescrits dans le curriculum d'enseignement-apprentissage au primaire au Chili.

Nous procéderons en deux temps. Dans un premier temps, nous présenterons un cadre systématique établissant les relations entre les concepts que nous empruntons à la théorie d'enseignement-apprentissage vygotskienne. Dans un deuxième temps, sur la base de cette conceptualisation, nous systématiserons les caractéristiques des savoirs qui donnent du pouvoir, en particulier les savoirs de la langue d'enseignement-apprentissage dans le domaine de la grammaire. Ce travail de conceptualisation et de construction d'un modèle d'analyse contribuera à reformuler

notre question générale de recherche, en une question de recherche et à la décliner en différents objectifs de recherche.

1. POUVOIR D'AGIR DANS L'HORIZON SOCIAL DU PROCESSUS DE CONCEPTUALISATION

Pour Vygotski (1934/2014), l'être humain est avant tout un être culturel et c'est ce qui le distingue des autres êtres vivants, y compris des primates. Dans le contexte de cette théorie, la connaissance est le produit et le moyen de l'interaction entre le sujet et le monde, celui-ci étant perçu comme socialement organisé : le développement culturel de la personne correspond à une sociogenèse. L'individu est un agent actif de son propre développement, mais ce comportement est médié par des facteurs sociaux, culturels et historiques.

La médiation repose sur le principe que le rapport au monde est toujours un rapport réalisé au moyen d'instruments. Ainsi, les tâches humaines, contrairement à celles des animaux, sont basées sur des médiations matérielles et sociales (Vygotski, 1927/1994). Vygotski (*Ibid.*) appréhende le concept d'instrument psychologique comme des créations artificielles humaines qui ciblent le contrôle des propres processus psychiques de l'individu ainsi que ceux des autres.

1.1 Médiation : l'apport indéniable de la médiation par les instruments

Vygotski (1931/1987) souligne trois formes de médiation : la médiation par l'intermédiaire d'outils techniques, des systèmes de symboles (médiation sémiotique) et la médiation par le comportement de l'être humain. Toutefois, ses travaux ont été surtout orientés vers les médiateurs sémiotiques. En ce qui a trait aux deux premiers types de médiation, la médiation par l'intermédiaire d'outils techniques est orientée vers le changement de l'objet qui motive l'action, tandis que la médiation sémiotique vise la modification de la pensée et du comportement. Ces deux types de médiation gardent entre eux une interconnexion. L'analyse de l'interconnexion entre ces outils

est essentielle pour comprendre comment l'être humain parvient à dominer son monde. La troisième médiation est celle qui se produit par l'intermédiaire d'autrui. Vygotski (1927/1994) s'appuie sur les travaux de Piaget et de Janet pour expliquer comment le processus de développement de l'enfant prend d'abord naissance sur le plan interpsychologique, puis intrapsychologique.

Pour caractériser le processus de médiation, nous nous sommes penchés sur les bases de la méthode instrumentale utilisée par Vygotski (*Ibid.*). Cette méthode qui, selon notre lecture, encadre le processus de médiation a permis à Vygotski (*Ibid.*) d'analyser le rapport entre le comportement et les facteurs externes de l'individu à partir d'une perspective différente de celle utilisée par la psychologie de l'époque.

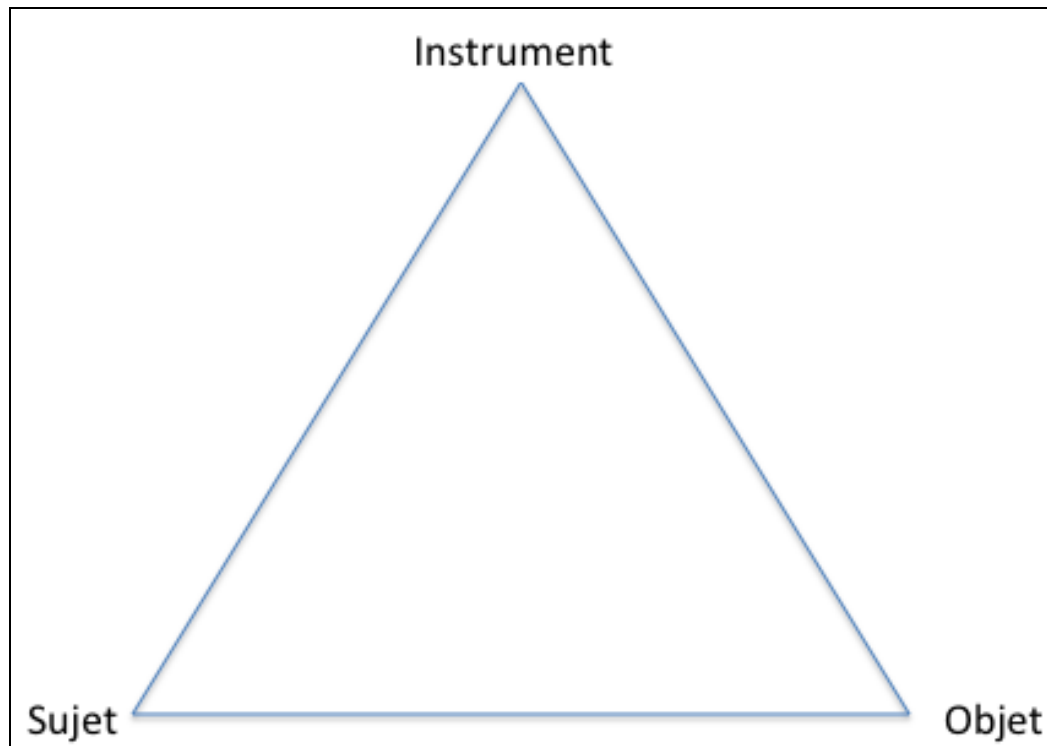
Le processus de médiation est caractérisé par :

- a) l'existence de l'action instrumentale, c'est-à-dire que l'action résultant de la relation entre l'homme et son monde physique et social se réalise grâce à la présence de deux éléments : l'objet et les outils. Ces outils sont mis à disposition par la culture et peuvent être des signes ou des outils sémiotiques (tel que le langage);
- b) l'instrument psychologique, qui est le résultat du rapport entre « l'objet et l'opération psychologique adressée à celui-ci » (Vygotski, 1931/1987, p. 67), est à la base de la structure de tout comportement. L'instrument psychologique est orienté vers des aspects internes du comportement humain, soit vers la psyché, tandis que l'instrument technique a pour but d'effectuer des changements vers l'objet. Cette distinction entre les deux types d'instruments sera approfondie dans d'autres sections de ce texte;
- c) l'utilisation chez l'individu des outils psychologiques pour maîtriser ses propres processus psychiques. Ces outils sont les responsables des modifications de la structure des processus psychiques de l'individu. Vygotski (*Ibid.*) explique, en citant Marx et Engels, que lorsque l'homme exerce une

domination sur la nature extérieure, il l'exerce également sur sa propre nature. Le rapport entre l'individu et son monde est donc médiatisé par des outils psychologiques;

- d) l'utilisation de l'instrument entraîne le développement des fonctions psychiques spécifiques qui modifient la structure du comportement.

À la lecture du processus de médiation instrumental de Vygotski, Cole (1996) représente les différents types de relations entre un objet et un sujet (figure 1). Dans la figure 1, les trois éléments forment le triangle de la médiation : l'interaction entre le sujet et l'objet, qui se concrétise grâce aux instruments.



Source : Tiré de Cole, 1996, p. 119.

Figure 1 : Représentation triangulée de la médiation

Le concept de médiation invite à approfondir le concept d'instrument tel qu'il est conçu par Vygotski.

1.2 L'apport des instruments dans le développement des fonctions psychiques supérieures

Pour Vygotski (1931/1987), les conditions de développement de l'homme sont déterminées par les lois historiques de la société dans laquelle il évolue, mais aussi par les moyens et les instruments qu'il utilise pour s'adapter à cette société. Selon la théorie vygotkienne, l'être humain a toujours la possibilité de se construire et de se transformer par l'intermédiaire des instruments psychologiques. Ce sont ceux-ci qui lui permettront de maîtriser ses propres processus psychiques.

Vygotski (*Ibid.*) établit une distinction entre instruments psychologiques et instruments matériels. L'instrument psychologique « est orienté vers le processus psychique du sujet qui les déploie spontanément pour résoudre la tâche » (Friedrich, 2012, p. 191). Nous sommes d'accord avec Friedrich (*Ibid.*) sur l'interprétation qu'elle réalise de la fonction des instruments psychologiques proposée par la pensée vygotkienne,

toutes les fonctions psychiques supérieures, par exemple l'attention volontaire ou la mémoire logique, prennent naissance à l'aide d'instruments psychologiques et constituent en conséquence des phénomènes psychiques médiatisés. (*Ibid.*, p. 190)

Nous postulons que les objets d'enseignement-apprentissage proposés dans le curriculum d'enseignement agissent en tant qu'instruments psychologiques et ouvrent des possibilités de transformation du monde. Les explications données par Friedrich (*Ibid.*) nous permettent de mieux expliquer cette relation ainsi que la place des savoirs dans la maîtrise des instruments dits ordinaires et celle des instruments psychologiques.

La maîtrise des instruments ordinaires se base sur la connaissance de leurs usages. Celle-ci peut précéder ou succéder à son fonctionnement et en être détachée

sous forme de notices d'utilisation et de manuels. Cette relation peut expliquer la distinction du pouvoir que les instruments psychologiques ont sur l'être humain en comparaison avec les instruments plutôt ordinaires. Pour qu'un instrument soit considéré comme un instrument psychologique, il n'est pas suffisant de connaître son usage, mais plutôt le « pouvoir faire » qui est présent dans le processus d'utilisation de l'instrument. (Friedrich, 2012, p. 198)

1.3 Le langage, un instrument psychologique essentiel pour effectuer des généralisations

Le langage occupe une place particulière dans la théorie du développement des fonctions psychiques supérieures. Pour Vygotski (1934/2011), le langage constitue une façon de représenter le monde extérieur et un moyen de maîtriser les processus psychiques qui joueront un rôle essentiel dans la construction de la personnalité (Vygotski, 1934/2014). C'est pourquoi nous considérons que le langage constitue un outil psychologique essentiel dans la capacité de l'être humain à agir volontairement dans et sur le monde ainsi que sur son propre univers subjectif (Saussez, 2017).

La relation entre le développement psychique et le langage étudié par Vygotski (1934/2011) explique l'importance de cet outil psychologique. En effet, Vygotski (*Ibid.*), en s'appuyant sur les travaux de Köhler, établit que d'un point de vue ontogénétique, la pensée et le langage suivent deux lignes de développement différentes. Toutefois, à un certain moment, celles-ci se recoupent, engendrant ainsi de nouveaux processus psychiques (Vygotski, 1934/2011). Au début, le langage apparaît chez l'enfant comme un moyen de communication sans connexion avec la pensée (c'est-à-dire entre l'âge de 9 ou 12 mois, à l'âge que Vygotski appelle « du chimpanzé ») jusqu'à ce que l'enfant, après une période progressive de maîtrise des structures externes, se rende compte que tout a un nom. C'est alors que ces deux lignes de développement se rencontrent. L'enfant doit apprendre à identifier la différence entre ces deux mondes : le monde de la pensée et celui des mots. Le

langage « s'intellectualise, se lie à la pensée et la pensée se verbalise, s'unit au langage » (*Ibid.*, p. 172). Plus ses capacités à identifier ces deux mondes seront développées, plus l'enfant augmentera ses compétences à communiquer verbalement et à penser. Le langage est progressivement investi d'une fonction de représentation. À ce titre, il devient un instrument de généralisation.

Ce constat conduit à s'interroger sur l'évolution de la signification du mot dans le processus du développement des capacités de l'individu. Ainsi, le rapport entre la signification et le mot se modifie au cours du développement du langage (la loi du développement de la signification) : la signification des mots se développe (Vygotski, 1931/1987). Lui-même considère cette découverte comme étant le principal aboutissement de ses recherches, lesquelles rompent avec le postulat propre à l'ancienne psychologie qui voyait dans la relation entre le mot et la signification une « simple liaison associative » de nature psychologique. Selon lui, cette conception ne permet pas d'expliquer le développement de la signification des mots. Les mots sont conçus comme des formes symboliques de la représentation de la réalité de l'individu, et la signification comme un processus de construction effectué à l'aide des signes. Ce phénomène de construction donne lieu à une nouvelle étape dans le développement psychique de l'enfant : la pensée devient langage verbal et le langage verbal devient rationnel (Vygotski, 1934/1985).

Pour établir une distinction importante entre signe et instrument, nous reprendrons ses propres mots : « le signe qui se trouve à l'extérieur de l'organisme, autant que l'instrument, est séparé de la personnalité et, en fait, sert d'organe ou de moyen social » (Vygotski (1931/1987, p. 41). Les structures externes des signes sont intériorisées et deviennent internes. Cette découverte permet à Vygotski (*Ibid.*) d'établir le caractère historique de la pensée verbale, le développement de la pensée étant déterminé par les instruments langagiers de la pensée et par l'expérience historique et culturelle de l'enfant.

1.4 L'interdépendance entre la pensée et la signification du mot

Pour Vygotski, la pensée et la signification du mot sont des éléments interdépendants de la pensée verbale. C'est donc dire que pour pouvoir analyser celle-ci, il est nécessaire de considérer ces deux éléments comme une même unité. Dans cette section, nous examinerons la relation indissociable entre ces deux composantes pour ainsi établir les assises de la relation de développement de la pensée et du langage avec l'unité de base qui est « la signification du mot dans le cours vivant de la pensée verbale » (Vygotski, 1934/1997, p. 427).

Comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, une conclusion à laquelle Vygotski (*Ibid.*) arrive est que la signification du mot se modifie au fur et à mesure que l'enfant développe sa pensée. Ainsi, le sens d'un mot est variable, mobile et complexe. En reprenant la définition de Paulhan (1928, dans Vygotski, 1934/1985), le sens est défini par Vygotski (*Ibid.*) comme la somme de tous les événements psychologiques qui ont lieu dans la conscience. Par exemple, dans un dialogue, le sens est une formation dynamique qui peut changer selon le contexte. Au contraire, la signification des mots est une cellule essentielle; elle représente la forme la plus élémentaire de l'union entre la pensée et la parole (Vygotski, 1934/1997). Elle est « la structure interne de l'opération du signe » (Vygotski, *Ibid.* p. 124). L'analyse du rôle de la signification des mots dans le processus de la pensée permet de comprendre comment fonctionne le processus de la pensée verbale : le mouvement d'extériorisation de la pensée verbale la transforme en une production langagière. C'est donc dire que la structure du sens se transforme du fait que la pensée verbale intérieure doit investir un univers de signes disposant de ses propres règles d'organisation (Saussez, 2005). Par conséquent, l'acte de parole constitue une nouvelle action médiatisée par des signes sur le plan extérieur (*Ibid.*). En effet, pour Vygotski (1934/1985), la structure du langage n'est pas le simple reflet de la pensée, car « en se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie » (p. 289). « Mais inversement, la pensée transforme également le langage pour le plier à ses

signifiantes » (Saussez, 2008). Vygotski (1934/1997) formule d'ailleurs « une loi fondamentale de la signification » de la manière suivante :

le mot absorbe les contenus intellectuels et affectifs tirés de tout le contexte dans lequel il est inséré, il s'en nourrit et se met à signifier plus ou moins ce qui est contenu dans sa signification lorsque nous le considérons isolément, en dehors de son contexte : plus, parce que le cercle de ses significations s'élargit, acquiert encore toute une série de zones chargées d'un nouveau contenu; moins parce que la signification abstraite du mot est rétrécie et limitée à ce que le mot signifie dans le seul contexte donné. (p. 482)

La signification, elle, fait partie de l'aspect interne des mots. Contrairement au sens, la signification est la zone « la plus stable, la plus unifiée et la plus précise » (Vygotski, 1934/1985. p. 370). Pour que l'enfant puisse comprendre pleinement le langage des autres et maîtriser la formulation de sa propre pensée, il doit d'abord avoir compris que la signification d'un mot peut varier selon le contexte dans lequel celui-ci est produit.

En réalisant une critique des théories associationnistes et structuralistes qui, selon son point de vue, appréhendent les relations entre pensée et mot comme étant immuables, Vygotski (*Ibid.*) propose une relation dynamique du rapport de la pensée et du mot. Pour ce faire, il analyse la relation entre deux dimensions du langage : la sémantique, ou sens interne du langage, et la phonologie, ou sens externe du langage. Ces processus constituent le processus de signification des mots.

1.5 La construction du processus de signification

Selon, Vygotski (1932/1994), la transformation de la dynamique d'une situation inerte, peu mobile, de la pensée vers une situation plus dynamique et plus libre de l'action pratique, est le résultat de deux mouvements de la pensée : le passage de l'observation à la pensée abstraite et de la pensée abstraite à l'action pratique.

Vygotski (1934/1985) avance dans sa réflexion sur la dynamique de la formation de la pensée conceptuelle en étudiant le processus de formation des concepts ou « un mot acquiert une signification » (*Ibid.*, p. 206). La méthode utilisée pour ce faire, soit la méthode synthétique-génétique, lui permet de réfuter la thèse de l'époque voulant que le processus de formation des concepts se réalise par associations. En effet, en s'appuyant sur les expériences d'Ach, Vygotski (*Ibid.*) conclut que le processus de formation des concepts « a toujours un caractère productif et non pas reproductif [ou associatif] » (p. 194). Pour qu'un individu forme un concept, il ne suffit pas qu'il réalise une association entre les mots et l'objet, il est nécessaire que les mots acquièrent une signification pour lui.

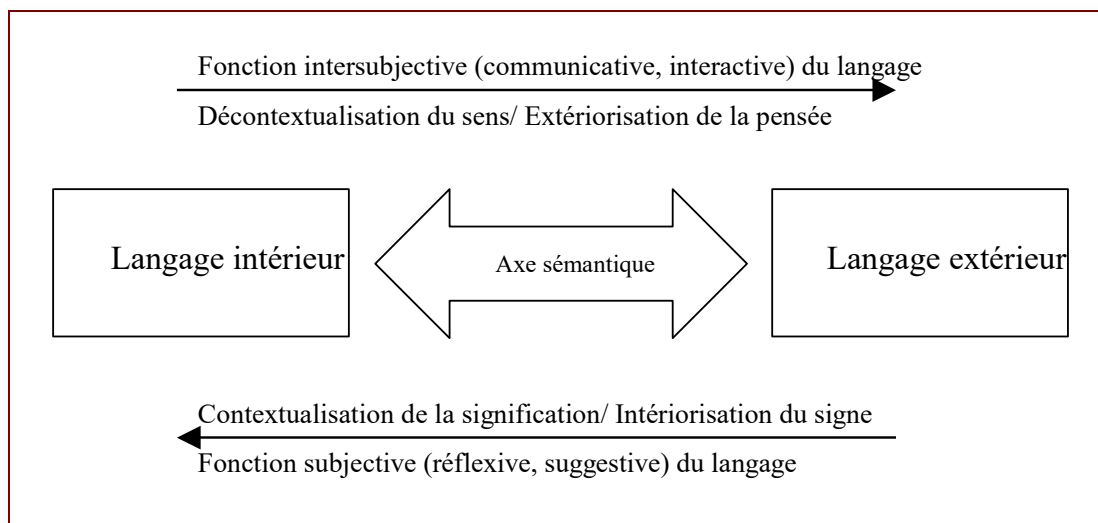
C'est dans le mouvement du passage du langage extérieur vers l'intérieur et vice-versa que se construit le processus de signification. Le langage intérieur est l'espace où se manifeste le besoin de penser. Son développement se produit dans une situation de collaboration avec soi-même pour faire face à une situation qui engendre ce besoin de pensée. Vygotski (1934/1985) établit l'apparition du langage intérieur chez l'être humain à partir de l'âge de trois ans approximativement. La particularité de ce langage est de constituer un discours en soi. Si le langage intérieur est nécessaire pour établir un dialogue avec soi-même, il est aussi indispensable pour réfléchir, établir des associations et construire de nouveaux savoirs. C'est pourquoi nous dirons que c'est dans cet espace que se déclenchent les mécanismes de compensation de l'individu qui motivent la restructuration des processus psychiques pour répondre aux nouveaux obstacles auxquels il est confronté. Du point de vue de Vygostky (*Ibid.*), le langage intérieur représente la pensée constituée par les sens et joue un rôle important dans le contrôle du comportement de l'être humain. En ce qui concerne son organisation, le langage intérieur conserve les caractéristiques structurelles et les fonctions du langage oral, mais non les propriétés syntaxiques de celui-ci. Le langage intérieur est prédicatif, car il n'a pas besoin d'explicitement le sujet sur lequel porte la pensée. Selon Vygotski (1934/2011), nous savons ce que nous pensons, ce qui nous amène à un type d'abréviation, mais toujours en conservant le

prédicat (rema). Dès lors, c'est la sémantique qui a le rôle d'organiser et de diriger le langage intérieur.

Étant donné que, dans le langage intérieur, on observe une « prédominance du sens sur la signification, du phénomène d'agglutination [...] et du phénomène de condensation » (Vygotski, 1934/1985, p. 79), ce langage intérieur ne peut pas être compris par les autres. Pour qu'il le soit, il faudrait que se produise une transformation de la structure idiomatique et prédicative du langage intérieur en « un langage articulé syntaxiquement et compréhensible pour les autres » (Vygotski, 1934/1997, p. 488). Par conséquent, le langage intérieur n'est pas ce qui précède le langage extérieur ni une reproduction de celui-ci dans la mémoire verbale. Pour Vygotski (*Ibid.*), il se situe à l'opposé de celui-ci.

Vygotski (*Ibid.*) associe le processus de formation du langage intérieur à un mouvement en zigzag, c'est-à-dire des processus successifs d'allers-retours des pensées et des formes langagières. Dans la pensée verbale, ces processus forment un « tout ». Ce tout « se développe successivement dans le langage » (*Ibid.*, p. 292).

Dans la figure 2, reprise de Saussez (2005), nous mettons en évidence les rapports dialectiques complexes entre les plans du langage intérieur et du langage extériorisé qui se nouent sur le plan sémantique.



Source : tiré de Saussez (2005, p. 56)

Figure 2 : L'analyse sémantique de l'énoncé au coeur d'un rapport dialectique

La conceptualisation du langage chez Vygotski (1934/1985) lui permet d'établir l'hypothèse suivante : les significations des concepts ne peuvent pas être assimilées de façon spontanée et directe. Elles sont acquises à la suite d'un processus de développement. Au début, l'enfant veut nommer un mot et utiliser des caractéristiques concrètes de celui-ci. C'est à la suite d'un processus de généralisation que l'enfant est capable d'établir des rapports entre les mots et leur signification. Bref, en utilisant les mots, et au fur et à mesure que les modes de fonctionnement de la pensée chez l'enfant se développent grâce aux conditions internes et externes, l'enfant construit la signification des concepts.

2. IMPORTANCE DE L'INSTRUCTION POUR LE DEVELOPPEMENT DE LA PENSÉE VERBALE

Le processus d'enseignement-apprentissage constitue pour Vygotski (1934/1985) « un élément décisif, qui détermine tout le destin du développement mental de l'enfant, y compris le développement de ses concepts » (p. 290). L'importance de l'instruction est démontrée clairement par Vygotski lorsqu'il analyse

les travaux piagétien sur le développement des processus d'acquisition des concepts quotidiens et des concepts scientifiques.

L'analyse que Vygotski (1934/1985) réalisée sur les différents processus de formation de l'acte de la pensée lui permet de soutenir la thèse de l'existence de deux types d'actes de pensée propres aux concepts scientifiques et aux concepts quotidiens. Pour lui, la prise de conscience des concepts, c'est-à-dire l'intellectualisation des fonctions de la pensée et de leur maîtrise, équivaut à « deux moments d'un seul et même processus : le passage aux fonctions psychiques supérieures » (*Ibid.*, p. 310). De là l'importance de l'instruction dans la théorie vygotskienne. En effet, c'est dans un contexte systématique et organisé propre à l'école que se développent les concepts scientifiques.

Dans les lignes suivantes, nous présenterons plus en profondeur la formation des concepts au cours de la période scolaire.

2.1 Les caractéristiques du processus de formation des concepts quotidiens et des concepts scientifiques

Pour Vygotski (1934/1985), un concept est un élément qui permet de refléter la réalité. En examinant les significations réelles, le caractère non volontaire de la formation des concepts quotidiens, Vygotski (*Ibid.*) en arrive à la conclusion que les concepts quotidiens naissent dans un contexte de pratique chez l'enfant. Ils se forment de façon spontanée dans l'interaction de tous les jours et sont acquis dans la médiatisation avec son entourage, à partir de son expérience immédiate. La raison d'être de la formation des concepts quotidiens est que l'individu puisse communiquer, désigner les objets qui entourent son monde et agir de façon appropriée dans les situations quotidiennes. Ils ne suivent pas un processus de formation et d'organisation systématique; ils se forment dans un processus de communication et d'action avec l'entourage. Au contraire, l'acquisition des concepts scientifiques résulte d'un processus par lequel l'individu prend conscience de sa

propre activité mentale et en arrive à contrôler ses propres opérations intellectuelles dans son rapport au monde. Pour Vygotski (1934/1985.), la maîtrise des opérations intellectuelles est une caractéristique propre au « stade supérieur de développement d'une fonction » (*Ibid.*, p. 313). Cela est possible uniquement dans un contexte d'enseignement-apprentissage systématique tel que celui de l'école.

Un élément essentiel pour établir la distinction entre les concepts quotidiens et scientifiques est que le type de concept ne dépend pas du fait que son contenu soit scientifique ou non. C'est plutôt l'organisation et les rapports entre les objets qui déterminent le type de l'activité.

La théorie vygotskienne invite à penser les rapports dialectiques selon deux types de pensée : une pensée propre aux concepts quotidiens et une autre propre aux concepts scientifiques. L'analyse de ces rapports est importante, car il s'agit de la clé permettant de comprendre les rapports existants entre l'apprentissage et le développement à l'âge scolaire (Brossard, 2004).

2.2 La question des savoirs qui donnent du pouvoir à partir de la théorie de Vygotski

Un savoir qui donne du pouvoir est un savoir organisé en fonction d'un processus de généralisation de type théorique qui se caractérise par l'établissement de relations verticales entre les concepts. Cette organisation est systématique pour permettre une interaction entre les concepts quotidiens (acquis à partir de l'expérience empirique) et les concepts scientifiques (acquis à partir d'un enseignement-apprentissage théorique). Cette idée a déjà été mentionnée par Daniels (2003) lors de l'analyse des travaux de Cole et Griffin (1983). Ces auteurs précisent que « si les deux formes [d'enseignement-apprentissage] ne sont pas connectées, alors il ne se produit pas de véritable développement des concepts » (p. 141).

L'analyse de la nature du rapport entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques est celle qui nous permet de comprendre le pouvoir de l'enseignement-apprentissage de certains types d'actes de pensée chez l'être humain. Dans le cadre de notre recherche, c'est dans le rapport entre ces deux types de concepts que l'on peut étudier les possibilités offertes par un curriculum d'enseignement-apprentissage pour accéder à un savoir qui a le pouvoir de permettre l'émancipation de l'être humain.

Nous avons vu que, pour Vygotski (1934/1985), le développement des fonctions psychiques supérieures est l'objectivation d'une action. Ce processus d'objectivation est complexe et se réalise d'abord dans le monde social (réalité abstraite), pour ensuite devenir interne ou mental. Ce mouvement du processus d'acquisition implique un mouvement de mise en rapport entre les objets qui part de l'abstrait vers le concret.

En tenant compte de l'importance d'une pensée qui donne du pouvoir, c'est-à-dire une pensée qui se caractérise par des rapports de généralisations hiérarchisées formés dans un processus qui part de l'abstrait vers le concret, nous avons eu recours à la théorie de Karpov (2003) pour identifier, dans la pensée vygotskienne, des moments de formation de ces processus (pas nécessairement dans cet ordre) :

- la recherche et l'explicitation d'une caractéristique invariable de l'objet (essentielle à l'utilisation du langage);
- la description des attributs de l'objet;
- l'établissement de comparaisons avec plusieurs objets égaux ou similaires.

2.3 La formation des concepts quotidiens et celle des concepts scientifiques

La formation des concepts quotidiens et celle des concepts scientifiques sont des processus étroitement liés : « le développement des concepts scientifiques ne

devient possible que lorsque les concepts spontanés de l'enfant ont atteint un niveau déterminé [de maturation] » (Vygotski, 1934/1985, p. 290). Cette relation est réciproque parce que leur développement n'est pas antagonique; au contraire cette relation permet que « les généralisations de structure supérieure, propres aux concepts scientifiques, provoquent obligatoirement des modifications dans la structure des concepts spontanés » (*Ibid.*, p. 290). Toutefois, il ne faut pas oublier que ces concepts naissent de contextes différents et que les processus psychiques sollicités sont, par conséquent, distincts. Cela est d'autant plus vrai si on considère la difficulté qu'éprouve l'enfant à définir théoriquement un concept par rapport à un contenu empirique et concret de même que sa difficulté à définir théoriquement ou scientifiquement un concept de type quotidien. En d'autres mots, la force des concepts scientifiques est également sa faiblesse et vice-versa.

L'enfant témoigne d'une disposition à toute une série d'opérations logiques lorsqu'elles apparaissent dans le cours spontané de sa pensée propre, mais il s'avère incapable d'effectuer une exécution de ces opérations non pas spontanée, mais volontaire et intentionnelle. (*Ibid.*).

Les études de Vygotski (*Ibid.*) ont montré qu'au début de l'instruction, les fonctions psychiques de l'enfant ne peuvent pas être considérées comme étant matures. Il indique que le besoin d'analyser le conflit permanent entre la pensée enfantine et la pensée parvenue à maturité « est à la base de l'enseignement scolaire; [il] doit être élucidé afin que la technique de l'enseignement en tire d'utiles leçons » (*Ibid.*, p. 288). Ainsi Vygotski (*Ibid.*) caractérise qualitativement la pensée enfantine dans le contexte d'enseignement-apprentissage. C'est à l'étape scolaire que les fonctions psychiques de l'enfant se situent dans un processus de maturation. La naissance des concepts scientifiques tout au long de la scolarité confirme cette hypothèse : « les concepts scientifiques ne sont pas enregistrés par la mémoire [...] ils naissent et se forment grâce à une très grande tension de toute activité de sa propre pensée » (*Ibid.*, p. 289).

Les processus de conceptualisation mis en marche lors de la formation des concepts quotidiens et scientifiques se réalisent dans un contexte de tâches à réaliser. La principale distinction entre la formation d'un concept scientifique et celle d'un concept quotidien est l'existence d'un système et d'une organisation hiérarchisée.

Dans le cas de l'enseignement-apprentissage des concepts quotidiens, les rapports qui s'établissent entre ces concepts sont d'ordre empirique et ils ne permettent pas la formation d'un système de concepts. En d'autres mots, le manque de rapports de généralisations entre les concepts d'ordre quotidien ne permet pas la formation d'un système hiérarchisé de concept.

Les rapports de type empirique propres à l'acquisition de concepts d'ordre quotidien sont très présents dans les stades syncrétiques, complexes et de pseudoconcept de la formation de concepts. La pensée de l'enfant où prédomine ce type de rapports se caractérise par la présence de la logique de la perception dans son processus de formation des concepts. La pensée n'est pas subordonnée à un concept supérieur : l'enfant confond ses perceptions avec les concepts (la réalité). Par conséquent, il n'est pas capable d'établir de rapports de généralisation entre les concepts.

En ce qui concerne la construction des concepts scientifiques, comme nous l'avons vu précédemment, ces formes de pensée se développent grâce à un processus systématique et volontaire. Ces concepts se distinguent par leur inclusion dans un système et résultent d'un processus par lequel l'individu prend conscience de sa propre activité mentale.

La difficulté de l'acquisition du concept scientifique réside dans le verbalisme qui constitue le principal danger pour son développement. Vygotski (1934/1997) explique ce constat en utilisant l'exemple de la loi d'Archimède : « l'enfant formule mieux ce qu'est la loi d'Archimède qu'il ne définit ce qu'est un frère » (p. 292). En

effet, la loi d'Archimède, contrairement au concept de frère, n'est pas empreinte d'une expérience. Cet exemple nous permet aussi de comprendre pourquoi Vygotski (1934/1997) mentionne que la formation de concepts scientifiques commence « au moment où l'enfant assimile pour la première fois une signification ou un terme nouveau pour lui, qui est porteur d'un concept scientifique » (*Ibid.*, p. 293). Ils prennent effet dans des tâches autres que celles du quotidien.

La complexité de la construction des concepts scientifiques s'explique par le fait qu'ils sont médiatisés par d'autres concepts. En effet, les concepts scientifiques sont formés des rapports avec les concepts quotidiens. Cette relation permet « la prise de conscience des concepts, c'est-à-dire leur généralisation et leur maîtrise » (*Ibid.*, p. 317). Lors de l'acquisition d'un concept scientifique, il se produit un nouveau système de hiérarchisation des concepts et un tout autre rapport à l'objet que celui établi par les concepts quotidiens : lorsque l'individu acquiert un concept scientifique, les concepts quotidiens qui ont été acquis antérieurement se transforment, se restructure. Par exemple, lors de l'acquisition du langage écrit, le langage oral de l'individu passe aussi par des transformations. Étant donné que lors de la production du langage écrit l'élève doit établir un nouveau rapport avec son langage oral, celui-ci se voit aussi transformé. Dans le premier chapitre, nous avons repris l'idée que le langage écrit amène l'enfant sur le plan abstrait le plus élevé du langage, car l'acquisition de celui-ci l'oblige à restructurer le système psychique du langage oral préalablement établi. Dans la section suivante, nous développons cette idée.

2.4 La genèse du langage écrit et du langage oral : un exemple concret de différences dans le développement des concepts quotidiens et des concepts scientifiques

Nous avons mentionné préalablement que selon Vygotski (1934/1997), les concepts quotidiens et les concepts scientifiques prennent naissance dans des moments différents. Pour expliquer ce constat, Vygotski (*Ibid.*) réalise une

comparaison entre le développement du langage oral et celui du langage écrit. L'explication de cette distinction, que nous présentons ci-après, vise à bien établir les différences entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques.

La difficulté de l'apprentissage de l'écriture repose sur le niveau d'abstraction qui est mis en œuvre par l'enfant. Contrairement au langage oral, le langage écrit nécessite une double symbolisation : l'enfant doit se détacher de l'aspect sensoriel de la parole et commencer à remplacer les mots sonores par des « images de mots ». Toutefois, l'enfant doit également faire face à un niveau plus complexe d'abstraction, car en plus de l'absence des sons, l'écriture implique une absence d'interlocuteur. Or, celui-ci, de même que le contexte d'interlocution, lui permet, lors d'une interaction orale, d'orienter et de contrôler son discours par les effets qu'il produit sur ceux-ci. Ce manque d'interlocuteur a un impact sur la motivation de l'enfant à utiliser l'écriture, car à l'inverse du langage oral qui est utilisé dans des situations concrètes de communication, l'écriture implique une distanciation d'une situation concrète et immédiate de communication. En d'autres mots, l'enfant doit créer la situation de communication. Bref, l'utilisation de l'écriture implique l'activation de processus psychiques plus abstraits que ceux mis en œuvre lors de l'emploi du langage oral.

L'enseignement-apprentissage du langage oral se caractérise par la spontanéité et un usage involontaire, car il n'est pas nécessaire, pour l'enfant, d'avoir conscience de son fonctionnement. Par contre, lors de l'utilisation du langage écrit, l'enfant doit mettre en place des actions psychiques plus complexes. Pour ce faire, il doit pouvoir prendre conscience de la structure du langage écrit et l'analyser pour ensuite la reproduire au moyen de signes écrits. Ceci implique la mise en œuvre de processus : par exemple, l'analyse des sons, leur transformation en symboles alphabétiques, l'organisation des mots en séquences, etc. Vygotski (1934/1985) établit donc que la structure syntaxique du langage oral est involontaire et que celle-ci est dotée d'une sémantique, qui est également involontaire.

Au contraire, dans le cas de l'enseignement-apprentissage du langage écrit, Vygotski (1934/1997) le considère comme une forme de langage complètement différente et nouvelle pour l'enfant. Il l'appréhende comme étant « l'algèbre du langage oral » (*Ibid.*, p. 339). Le développement de la fonction psychologique du langage écrit se déploie dans de nouvelles formes complexes de tâches langagières. Celles-ci « permettent à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage » (*Ibid.*, p. 339); il doit être abordé au cours de la scolarité. Or, « le langage oral ne sort pas indemne du passage à travers l'écrit » (Schneuwly, 2011, p. 351). Rappelons que le langage intérieur et extérieur maintient une relation dialectique et, dans le cas de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, le langage oral se développe également. Le fait que les signes de l'écriture soient acquis de façon délibérée permettra à l'enfant d'intellectualiser ses actions, ce qui aura un impact sur le niveau de prise de conscience de sa maîtrise du langage oral. En d'autres mots, la personne sera en mesure de « jouer » volontairement avec la forme et le sens de ce langage. De là l'importance de l'enseignement-apprentissage en tant qu'instance de transmission des formes culturelles non directement accessibles à l'élève dans la vie quotidienne. Pour acquérir ces formes culturelles, il est nécessaire de développer de nombreuses « capacités distinctives qui sont, jusqu'à un certain point, autonomes et doivent se développer de manière indépendante par un entraînement adéquat » (Vygotski, 1933/2011, p. 231). Par conséquent, lorsque nous faisons référence aux pouvoirs qui permettent l'acquisition de certains savoirs, nous renvoyons aux processus psychiques qui se mobilisent et qui permettent l'instauration d'un nouveau rapport au monde et une nouvelle perception de la réalité.

2.5 Le concept de la zone de développement le plus proche : la zone des savoirs qui donnent du pouvoir

Le concept de « zone de développement le plus proche » apparaît tardivement chez Vygotski (Chaicklin, 2003; Saussez, à paraître). Il le convoque tout d'abord dans le cadre d'une réflexion sur la fonction de l'école et des apprentissages scolaires (Vygotski, 1933/2011). Il le mobilise ensuite dans diverses réflexions sur les rapports

entre concepts scientifiques et concepts quotidiens (Vygotski, 1934/1997) ou sur l'intervention auprès d'enfants présentant des handicaps divers.

Tel que mentionné précédemment, le concept de zone de développement le plus proche explique la relation étroite entre l'enseignement-apprentissage et le développement des fonctions psychiques supérieures. Vygotski (*Ibid.*) la définit comme

la distance entre le niveau de développement actuel déterminé à l'aide des problèmes qu'il [l'enfant] résout par lui-même et le niveau de développement potentiel déterminé à l'aide des problèmes qu'il résout sous la direction d'adultes, en coopération ou avec des camarades plus intelligents que lui (sic). (p. 184)

Vygotski (*Ibid.*) soulève le besoin d'établir la distinction entre deux types de niveaux de développement chez l'enfant : un niveau de développement actuel et un autre « potentiel ». La zone de développement le plus proche sera donc la distance entre ces deux niveaux de développement. Selon Vygotski (1933/2011), pour arriver à mettre en œuvre un enseignement-apprentissage adéquat, celui-ci doit être en avance sur la zone actuelle de développement. Ainsi, l'enseignement-apprentissage doit s'inscrire dans la zone de développement le plus proche, c'est-à-dire dans

les fonctions qui ne sont pas encore parvenues à maturité, mais qui sont en train de mûrir, les fonctions qui mûriront demain, qui aujourd'hui sont à l'état embryonnaire, les fonctions qu'on peut appeler non pas le fruit du développement, mais les germes du développement, ses fleurs, ce qui est en train de mûrir. (*Ibid.*, p. 184)

Pour arriver à faire « mûrir » ces fonctions, Vygotski (*Ibid.*) souligne qu'il est nécessaire de proposer à l'enfant des tâches nouvelles, difficiles et complexes qui favoriseront des tensions entre ce que l'élève connaît et ce qu'il est en train d'apprendre. « À l'école, il n'est pas nécessaire de travailler sur ce qui est

suffisamment développé chez l'enfant » (Vygotski, 1933/2011, p. 143). De là le besoin de créer des tensions et des contradictions dans les processus d'enseignement-apprentissage. Ces tensions amèneront l'enfant à former de nouvelles associations entre les concepts, c'est-à-dire qu'elles vont donner lieu à une réorganisation de son fonctionnement psychique (Brossard, 2011).

Pour la dynamique du développement intellectuel à l'école et pour la réussite relative de l'élève, ce qui est le plus important, le plus influent, le plus puissant, ce n'est pas le niveau du développement intellectuel d'aujourd'hui, mais la zone du développement le plus proche. Bref, pour la dynamique du développement et pour la réussite scolaire, les fonctions qui sont en cours de maturation sont plus importantes que celles qui sont déjà arrivées à maturité et qui n'en sont que les prémisses. Ce qui est en cours de maturation est plus important. (*Ibid.*, p. 189)

Ce n'est qu'une fois que l'enfant sera parvenu à maîtriser ces processus internes sans l'aide des autres que le développement se produira. À partir de l'explication que nous venons de réaliser, nous pourrions donc dire que le développement des fonctions psychiques supérieures est provoqué par des interventions appropriées de l'enseignant dans la zone de développement le plus proche de l'enfant. Dans le cas de notre recherche, la formation de cette zone est possible dans la mesure où les moyens d'action qui opérationnalisent les tâches d'enseignement proposées dans le manuel orientent l'enseignant pour provoquer des situations qui établissent la relation entre la zone de développement potentiel, la zone actuelle et la zone de développement le plus proche. Cette dernière peut être plus ou moins éloignée de la zone potentielle. La figure 4 illustre ces trois zones de développement de l'enfant : les lignes pointillées montrent les différents parcours du développement, tandis que les lignes verticales représentent le niveau de développement parcouru par l'enfant.

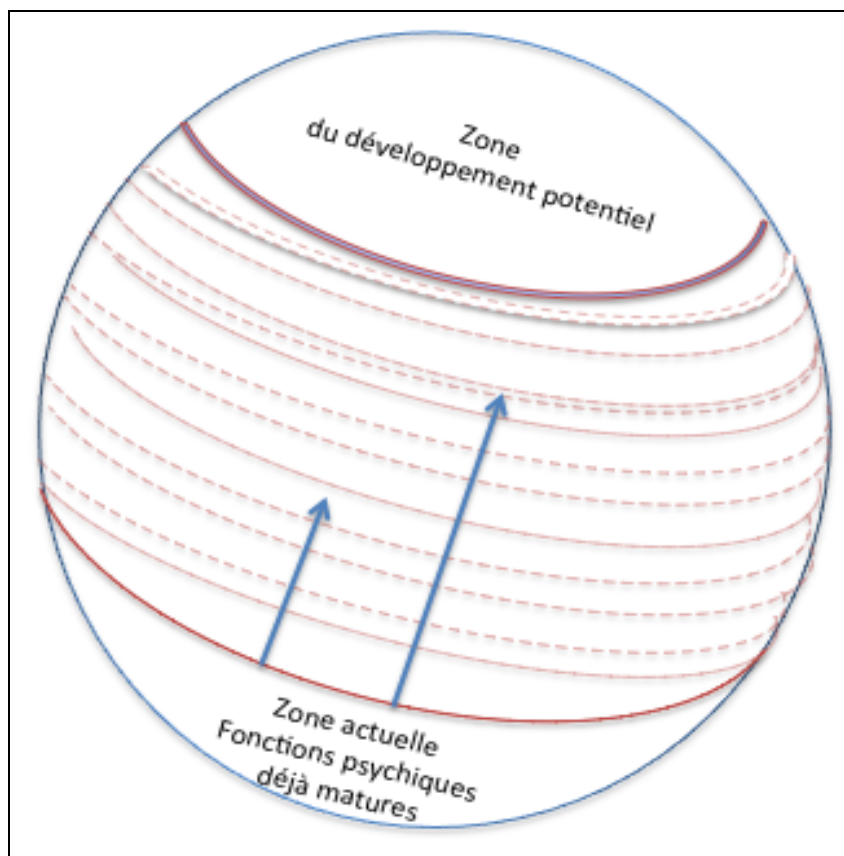


Figure 3 : Les zones du développement

Dans la figure 3, la zone de développement le plus proche (lignes rouges) constitue l'espace où les concepts peuvent acquérir un caractère conscient et volontaire avec la collaboration de l'adulte :

Il est un fait absolument incontestable, indiscutable et irréfutable, c'est que le caractère conscient et le caractère volontaire des concepts, ces propriétés qui n'ont pas atteint leur plein développement dans les concepts spontanés de l'écolier, sont entièrement dans la zone prochaine du développement. (Vygotski, 1934/1985, p. 373)

Nous pouvons dire que la zone de développement le plus proche est composée de trois éléments : a) le sujet ou l'apprenant, b) l'adulte ou l'enseignant et c) le concept ou système symbolique qui est la matière même de l'enseignement-apprentissage.

Étant donné que dans cette zone se produit le rapport entre l'enseignement-apprentissage et le développement, nous l'interprétons comme un espace psychogénétique, car l'action individuelle se transforme et acquiert une nouvelle signification pour l'individu, signification qui n'existait pas avant dans sa zone potentielle de développement.

Nous adhérons à l'idée que les rapports entre le développement des concepts scientifiques et celui des concepts quotidiens ont lieu dans la zone de développement le plus proche. Ces rapports impliquent un développement psychique. Vygotski (1934/1985) explique cette transformation en ces mots :

Les concepts scientifiques prennent appui sur – sont médiés par – les concepts quotidiens. Il s'agit essentiellement de questionner et, partant de là, de transformer nos propres connaissances en accédant à un niveau de connaissances plus générales portant sur des aspects plus essentiels d'un domaine du réel. (p. 377)

Si les rapports entre ces types de concepts se produisent dans la zone identifiée par Vygotski comme la zone de développement le plus proche, nous dirons que, dans le cadre de cette thèse, cette zone est le scénario qui sera utilisé pour étudier la valeur cognitive des savoirs.

3. LES RAPPORTS DE GENERALISATION ENTRE LES CONCEPTS

L'enseignement-apprentissage des concepts scientifiques met en marche le niveau le plus élevé de contrôle des processus intellectuels chez l'individu. L'étude du système de concepts scientifiques permet à Vygotski (1934/1985) d'établir, tant de manière expérimentale que théorique, ce qu'il appelle la loi générale du développement des significations des mots (*Ibid.*).

Cette loi explique que la formation des concepts scientifiques (aussi bien que des concepts spontanés) ne finit pas, mais commence au moment où l'enfant assimile pour la première fois le sens ou le nouveau terme qui est porteur du concept scientifique. Au moment où l'enfant d'âge scolaire assimile un nouveau mot, il lui donne une signification. Mais ce processus d'attribution de signification est loin d'être fini; il ne fait que commencer. La signification que cet enfant octroie au nouveau mot est en soi une généralisation de type élémentaire (Vygotski, 1934/1985). Ce n'est qu'au fur et à mesure que l'enfant développe une série des fonctions psychiques (l'attention volontaire, la mémoire logique, l'abstraction, la comparaison et la différenciation) que le niveau de généralisation devient plus élevé, aboutissant à la formation de concepts authentiques (*Ibid*).

L'authenticité de la formation de ces concepts est en lien avec les caractéristiques de l'enfant et des conditions dans lesquelles les concepts se forment. Lorsque l'enfant d'âge scolaire assimile un concept, il le transforme tout en reflétant les caractéristiques de sa propre pensée (*Ibid*). Conséquemment, la formation du processus de généralisation entre les mots et les concepts est propre à chaque individu.

Avant de pouvoir modéliser les rapports de généralisation, il est nécessaire d'établir quelques aspects théoriques étudiés par Vygotski (*Ibid.*) sur lesquels les études du rapport de généralisation entre les concepts s'appuient.

3.1.1 *La structure de généralisation*

Vygotski (1934/1997) reprend les expériences de Asch, qui traite de la fonction de la signification dans un processus de généralisation empirique, c'est-à-dire qu'à partir de caractéristiques empiriques, il établit la structure de généralisation des concepts et ses différents stades.

La figure 4 représente la relation des trois grandes étapes du développement des structures de généralisation et de leur mouvement à l'horizontale, c'est-à-dire que ces étapes comportent des rapports entre elles, qui sont coordonnés et non hiérarchisés. Nous expliquerons en détail, plus avant, chacune de ces étapes ou phases.

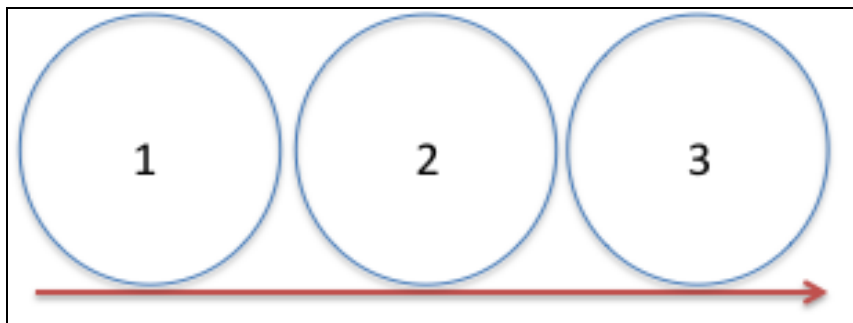


Figure 4 : Étapes du développement des structures de généralisation basé sur des concepts expérimentaux

La première phase – syncrétique – se caractérise par le fait de former un tout cohérent et d'établir des relations subjectives. La pensée syncrétique est le seul type de catégorisation qui ne possède pas de signification conceptuelle. La signification du mot se développe donc en grande partie par la perception ou l'action de l'enfant. Pour Vygotski (1934/1985), les relations que le jeune enfant établit entre les objets sont, dans la plupart des cas, subjectives. Toutefois, il arrive que, dans certains cas, la signification des mots puisse rappeler par coïncidence l'apparence d'un mot chez l'adulte. La phase syncrétique est structurée en trois étapes : a) le regroupement au hasard, b) le regroupement sur la base de liaisons subjectives formées par les impressions de l'enfant (rencontres spatiales) et c) la formation de l'image syncrétique. Toutefois, il s'agit d'une double élaboration, que Vygotski qualifie de « cohérence incohérente », c'est-à-dire qu'elle se joue à deux niveaux de liaisons syncrétiques : parfois l'enfant arrive à réaliser des groupes syncrétiques et parfois il s'en détache et les objets sont perçus comme étant isolés, pour ensuite s'unir syncrétiquement.

La deuxième phase, la pensée par complexes, commence à se développer entre l'âge de 1 et 2 ans. Les complexes se forment parce que l'enfant est capable d'établir des relations cohérentes et objectives. Cette phase est composée de différents complexes. La manifestation la plus développée des complexes est désignée par Vygotski (1934/1985) par l'expression pseudo-concepts. Bien que d'un point de vue interne le pseudo-concept soit un complexe, sur le plan externe, il ressemble à un concept. La différence avec le concept est que même si le pseudo-concept a le même référent, la personne lui attribue des sens différents. Cela explique, par exemple, que même si certains enfants connaissent certains mots, le niveau de généralisation de ce mot n'est pas encore arrivé à un développement adéquat pour avoir une réelle compréhension du sens et devenir un concept. Il faut mentionner que, pour Vygotski (*Ibid.*), la formation des pseudo-concepts est aussi une caractéristique du processus de formation des concepts chez l'adulte. Pour expliquer la différence entre les complexes et les pseudo-concepts, Vygotski précise qu'il s'agit de l'établissement de relations objectives, mais concrètes. Selon Vygotski, les objets singuliers se rassemblent et s'organisent. Cette deuxième phase se divise en cinq étapes :

- a) la formation du noyau fondamental du complexe : elle se réalise par l'association des objets sans nécessairement prendre en compte des critères communs. À cette étape de la formation complexe, un objet peut servir de centre de rassemblement;
- b) le complexe-collection : la particularité de cette étape est que la construction du concept se réalise en rassemblant des objets hétérogènes et concrets sans posséder un même trait particulier, mais dont les objets sont complémentaires;
- c) le complexe en chaîne : à cette étape le noyau est erratique. Les objets qui le composent n'ont pas de hiérarchie. Vygotski (*Ibid.*) soutient que l'enfant réalise la construction à partir de « la réunion dynamique et temporaire de maillons isolés en une chaîne unique et du transfert de signification d'un maillon de la chaîne à un autre » (p. 168);

- d) le complexe diffus : les liens que l'enfant établit entre les éléments sont fluctuants et variables et s'inscrivent dans des relations concrètes;
- e) la formation de pseudo-concepts : la généralisation ressemble à celle que réalise un adulte, mais la généralisation ne peut pas encore être considérée comme un concept, car psychologiquement, elle est différente. Vygotski (1934/1985) définit les pseudo-concepts comme étant le chaînon qui établit le lien entre la pensée par concepts et la pensée par complexes. Les pseudo-concepts sont le pont qui permet la formation de concepts; le rôle de l'adulte est fondamental pour que la pensée de l'enfant puisse assurer le passage de la pensée par complexes à la formation des concepts potentiels.

Pour Vygostky (*Ibid.*), il était impossible d'établir le rapport d'une structure de généralisation à une autre sur la base des concepts réels. C'est pourquoi, après la réalisation de cette description des étapes de généralisation, Vygotski (*Ibid.*) établit ce qu'il appelle les « lois » de ce mouvement de concepts dans la pensée « vivante et réelle de l'enfant » (p. 382).

3.1.2 Les lois du mouvement de généralisation basées sur des concepts réels

La première loi est que la généralisation entre les concepts ne coïncide pas avec la structure de généralisation décrite précédemment. Ainsi, dans une même structure de généralisation, il peut y avoir des concepts de généralisation différents, mais les rapports de généralisation sont liés aux stades de développement.

À chaque structure de généralisation (formation syncrétique, complexe, préconcept, concept) correspond un système spécifique de généralisations entre les concepts généraux et particuliers, une mesure propre d'unité du concret et de l'abstrait, mesure qui détermine la forme concrète d'un mouvement donné des concepts, d'une opération donnée. (Vygotski, 1934/1985, p. 383)

En d'autres mots, l'enfant est capable d'apprendre des concepts qui appartiennent à la même structure de généralisation, mais cela ne signifie pas qu'il pourra maîtriser le rapport de généralité entre ceux-ci. À certains stades de développement, l'enfant n'est pas capable d'établir les rapports de généralité entre les concepts acquis. Ces concepts se mettent en place dans la pensée de l'enfant comme des concepts coordonnés sans structure hiérarchique et avec le même niveau de généralisation. Ce type de rapport est décrit par Vygotski (1934/1985) comme un mouvement à l'horizontale, parce que les concepts sont « délimités entre eux exactement comme le sont les objets qu'ils représentent » (p. 384) et, par conséquent, les seuls rapports possibles entre les concepts sont des rapports concrets. Au fur et à mesure que les rapports de généralisation deviennent hiérarchiques, l'enfant commence à réaliser des rapports entre les concepts non seulement à l'horizontale, mais aussi à la verticale; c'est alors que la formation des concepts d'ordre supérieur apparaît.

La deuxième loi découle de la première et elle constitue ce que Vygotski (*Ibid.*) appelle la « loi générale de la formation des concepts scientifiques », soit l'équivalent des concepts. Étant donné qu'à chaque stade du développement, les rapports de généralisation diffèrent les uns des autres, lorsque le passage d'une structure de généralisation à une autre se produit, les rapports de généralisation entre les concepts supérieurs et inférieurs se modifient. Dès lors, lorsque la pensée de l'enfant parvient à un stade du développement supérieur de significations des mots, chaque concept peut être « désigné à l'aide d'autres concepts selon un nombre infini de procédés » (*Ibid.*, p. 385).

3.1.3 La loi d'équivalence des concepts : loi qui détermine les rapports de signification de la pensée humaine

Vygotski (1934/1985) propose la loi d'équivalence des concepts. Pour préciser cette loi, il exploite les concepts de latitude et de longitude afin d'établir une analogie pour expliquer la place que peut occuper un concept par rapport à un autre.

Ainsi, en termes de longitude, il est possible de situer un concept en fonction de la nature de l'acte de la pensée qu'il engendre : abstraite ou concrète. En ce qui concerne la latitude du concept, elle permet de représenter les rapports d'un concept avec d'autres concepts qui reflètent la réalité. La figure 5 permet d'expliquer cette analogie. Elle illustre notre interprétation de la pensée vygotskienne au regard de la mesure de généralisation. Cette mesure est le résultat du point d'intersection de la latitude et de la longitude d'un concept. La figure 5 est composée de deux représentations de la mesure de généralisation d'un concept. La première représentation montre clairement les deux axes qui composent cette mesure : a) l'axe vertical, appelé nature de l'acte de la pensée, oscille du concret vers différents niveaux d'abstraction et b) l'axe horizontal qui vise à représenter les différents points d'application du concept, lesquels sont déterminés par les types possibles de rapport que le concept peut avoir avec d'autres concepts. La deuxième représentation de ce graphique montre le rapport entre ces deux axes en utilisant l'analogie de la latitude et de la longitude mentionnée par Vygotski (1934/1985).

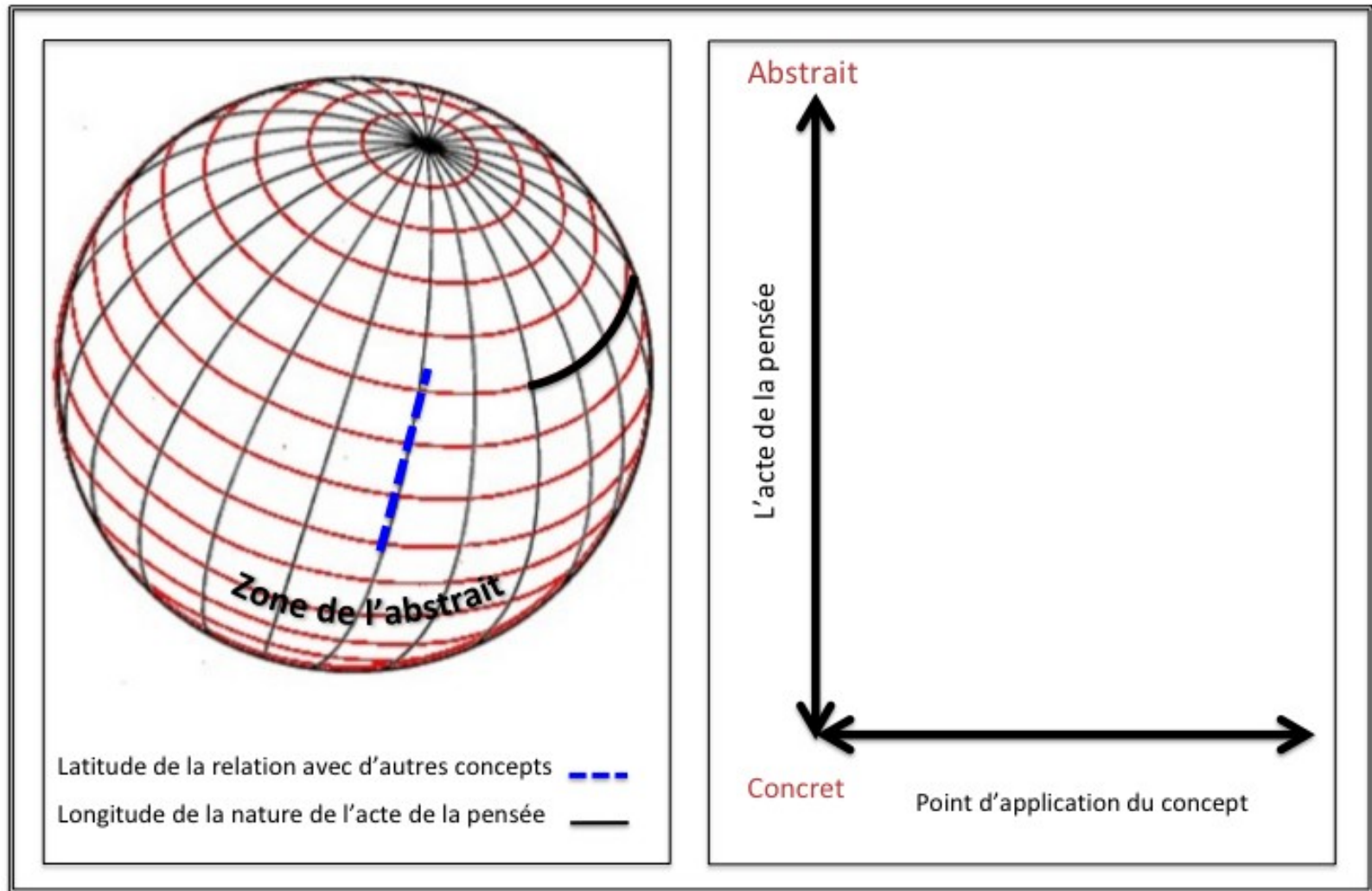


Figure 5 : L'interprétation de la pensée vygotskienne au regard de la mesure de généralisation

« La latitude d'un concept détermine la place que ce concept occupe parmi les autres concepts ayant la même longitude, mais se rapportant à d'autres points de la réalité » (Vygotski, 1934/1985, p. 297). Cette métaphore explique les différents rapports que chaque concept peut établir face à différentes situations du réel. Ainsi, Vygotski (*Ibid.*) se sert de la représentation entre latitude et longitude pour montrer les différents points d'entrée et de sortie d'une expérience. De cette façon, le niveau de généralisation du concept sera en lien avec le point d'intersection de chaque concept (Brossard, 2004). En d'autres mots, la nouvelle signification des mots est le produit d'un processus de généralisation déterminé par la nature de l'acte de pensée lié aux rapports de généralisation d'un concept.

Bref, Vygotski (1934/1985), après avoir étudié les propriétés de ces actes de pensée, établit que dans chacune des structures de la pensée (formations syncrétiques, formation des complexes, des préconcepts), le rapport avec l'objet est différent. Ces différences peuvent être déterminées par

- les rapports avec l'objet et la signification du mot;
- les rapports de généralisation;
- les différentes opérations possibles résultant de la combinaison de ces rapports.

3.2 La propriété du développement des généralisations : aboutissement de deux recherches sur la formation des concepts

À partir de l'étude de l'expérimentation artificielle des concepts et de l'étude des concepts réels, Vygotski (1934/1985) détermine l'une des principales propriétés du développement des généralisations : « tout nouveau stade dans le développement de la généralisation s'appuie sur la généralisation des stades précédents » (p. 391). Les différents stades du développement ont une liaison interne, mais aussi externe. Ces rapports sont identifiés comme des rapports de généralisation. Ils permettent le passage du concept d'un stade à un autre.

Les rapports de généralisation sont possibles du fait que la formation de la nouvelle généralisation – ou opération supérieure du concept – s’appuie sur un autre concept formé précédemment dans une opération inférieure à celle utilisée dans la nouvelle généralisation. En d’autres mots, l’opération inférieure du concept fait partie du mouvement de développement du nouveau concept d’ordre supérieur : « l’opération inférieure est déjà considérée comme un cas particulier de l’opération » (Vygotski, 1934/1985, p. 393). La figure 6 illustre cette nouvelle propriété proposée par Vygotski (*Ibid.*), soit les rapports dialectiques entre les concepts, représentés par des cercles, qui montrent que l’opération inférieure du stade précédent fait partie de la nouvelle généralisation.

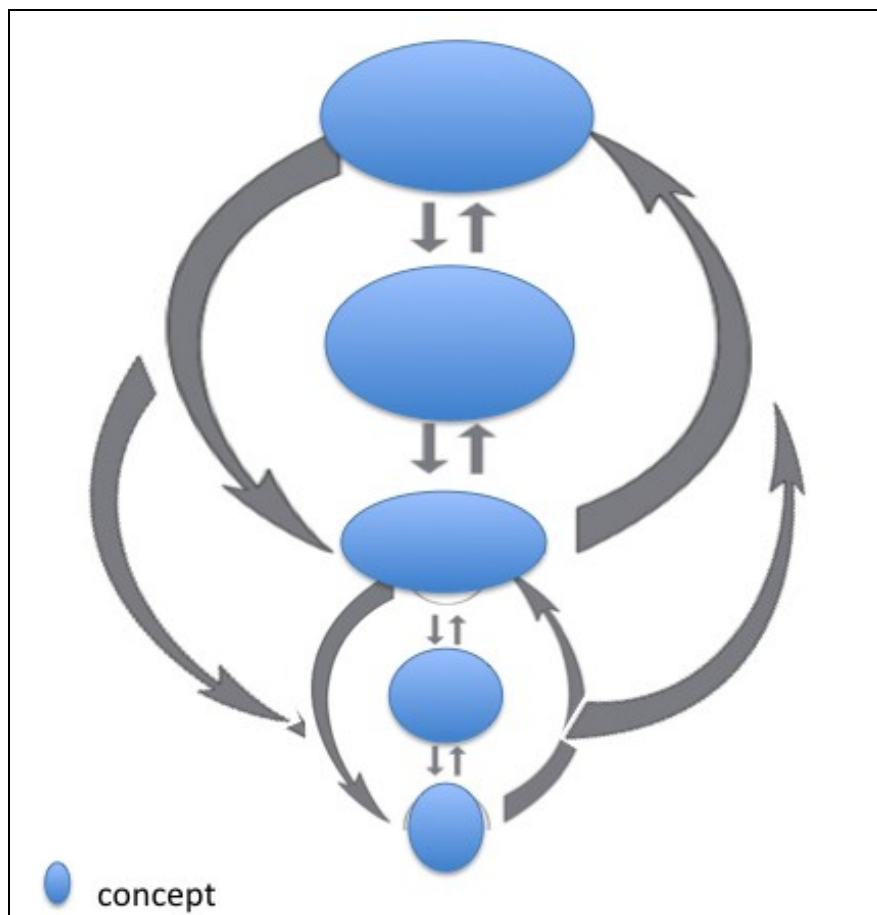


Figure 6 : Les rapports dialectiques entre les concepts d’ordre supérieur

La nouvelle structure de généralisation est formée d'abord de quelques concepts, lesquels sont restructurés à partir des concepts des stades précédents. C'est pourquoi nous dirons que le processus de développement des concepts implique aussi une transformation des stades précédents de signification.

La nouvelle structure de généralisation à laquelle accède l'enfant au cours de l'apprentissage scolaire permet à sa pensée de passer à un plan nouveau et plus élevé d'opérations logiques. Les anciens concepts, entraînés dans ces opérations mentales d'un type supérieur au précédent, se modifient eux-mêmes dans leur structure. (Vygotski, 1934/1985, p. 396)

4. LA REFORMULATION DU PROBLEME DE RECHERCHE : UNE CARACTERISATION DES SAVOIRS QUI DONNENT DU POUVOIR AU REGARD DE DEUX PROCESSUS DE LA PENSEE : L'ABSTRACTION ET LA GENERALISATION

Il importe tout d'abord de préciser, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des savoirs qui donnent du pouvoir, certains aspects liés à la conception de l'école de Vygotski. Deux types de lecture ont été identifiés par Yvon et Chaiguerova (2013) au regard de la conception que Vygotski (1933/2011) se fait de l'école, soit

une école qui transmet des connaissances ou une école qui cherche à aménager des situations d'apprentissage pour permettre à l'élève d'apprendre par lui-même en collaboration avec ses pairs, et l'enseignement-apprentissage à partir de problèmes les plus authentiques possible qui sont un défi à son intelligence. (p. 36)

Nous adhérons à l'idée que, pour Vygotski, l'école est « le lieu d'apprentissages qui ne pourraient pas se faire sans elle » (Yvon et Zinchenko, 2011, p. 138). C'est l'enseignement-apprentissage des disciplines scientifiques qui est propre à l'école, car celles-ci sont les responsables « d'élever la conscience et les capacités intellectuelles de l'enfant » (*Ibid.*, p. 138). En effet, c'est à l'école que

l'enfant acquiert des connaissances à l'aide d'outils disciplinaires, qui sont en réalité des « conglomerats d'outils » (Schneuwly, 2011).

Dès lors, une école qui favorise l'enseignement-apprentissage des savoirs qui donnent du pouvoir est celle qui constitue une source de développement des fonctions psychiques supérieures, où l'organisation et la structuration de chaque discipline scolaire possèdent une relation distincte avec le développement de l'enfant (*Ibid.*). Pour Vygotski (1926/1991), l'école est « le facteur décisif » pour l'établissement de nouvelles réactions chez l'enfant. Elle est le moteur de la transformation et de la réorganisation du rapport de la personne à son expérience. C'est le lieu où s'organise de façon systématique le développement de la pensée conceptuelle. Celle-ci sera alors le moteur de la transformation et de la réorganisation du rapport de la personne à son expérience (*Ibid.*).

À ce propos, Vygotsky (1934/1997), comme nous l'avons vu dans la section précédente, soutient que les rapports entre apprentissage et développement, et plus particulièrement le rapport entre concepts quotidiens et concepts scientifiques, doivent être au cœur d'une conceptualisation de l'éducation formelle. À ce sujet, Léontiev et Luria (1956/2011) précisent :

L'éducation scolaire est qualitativement différente de l'éducation au sens large. À l'école, l'enfant fait face à une tâche particulière : apprendre la base des études scientifiques, c'est-à-dire un système de concepts scientifiques. (p. 279)

Vygotski (1933/2011) souligne que, pour que l'enseignement-apprentissage ouvre de nouvelles possibilités de développement intellectuel, il est nécessaire de créer des situations, c'est-à-dire des tâches qui visent l'enseignement-apprentissage de nouvelles formes culturelles (*Ibid.*). Ce postulat vygotkien est à la base du concept de la zone de développement le plus proche que nous avons abordé précédemment.

4.1 La question des savoirs qui donnent du pouvoir, considérée en fonction des rapports entre concepts quotidiens et concepts scientifiques

Le rapport entre concepts quotidiens et concepts scientifiques est primordial pour la construction des savoirs qui donnent du pouvoir. En effet, le passage des concepts quotidiens vers l'acquisition de concepts scientifiques est nécessaire au développement de la structure interne de la conscience. Vygotski (1934/1997) mentionne que le rapport entre le développement et l'enseignement-apprentissage est au cœur du processus d'élaboration des concepts :

Les deux phénomènes (la dépendance des concepts scientifiques à l'égard des concepts spontanés, et en retour, leur influence sur ces derniers) découlent du rapport particulier qu'a, avec l'objet, le concept scientifique, concept dont la caractéristique est, nous l'avons dit, qu'il est médiatisé par un autre concept et que, par conséquent, en même temps que le rapport à l'objet, il inclut aussi le rapport à d'autres concepts, c'est-à-dire les premiers éléments d'un système de concepts. Ainsi, le fait qu'un concept scientifique le soit en raison de sa nature même implique qu'il occupe une certaine place dans le système des concepts, laquelle détermine son rapport avec les autres concepts. (p. 321)

La formation des concepts scientifiques est un processus qui part de l'abstrait pour aller vers le concret, tandis que la formation des concepts quotidiens, comme indiqué précédemment, ne progresse pas vers un niveau d'abstraction du fait de l'absence de rapports entre les concepts. C'est le cas, par exemple, de la situation d'enseignement-apprentissage du langage écrit.

Le processus de développement d'un concept scientifique est entrepris lorsque l'élève est plongé dans une nouvelle tâche dans laquelle de nouvelles significations sont introduites. Pendant l'enseignement-apprentissage d'un concept scientifique, l'élève « réélabore le concept qu'il assimile, lui imprimant au cours de cette réélaboration les particularités spécifiques de sa propre pensée » (*Ibid.*, p. 283). La réélaboration des concepts scientifiques implique donc la participation de l'histoire de

l'enfant, c'est-à-dire, la participation des concepts quotidiens déjà acquis par l'élève. Cette construction se produit grâce à l'enseignement-apprentissage scolaire. Le type de rapport et le type de trajectoire de développement avec l'expérience sont à la base de la différence entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques (*Ibid.*).

4.2 Le processus de généralisation au cœur de l'enseignement-apprentissage des concepts scientifiques

Comme nous l'avons vu précédemment, les concepts scientifiques se distinguent par le fait de n'avoir de signification que dans la mesure où ils sont en lien avec d'autres concepts, ce qui implique, d'une certaine façon, la formation « des théories et des conceptions scientifiques du monde » (Yvon, 2011, p. 387). L'acquisition des concepts scientifiques se distingue par le fait qu'ils font partie d'un système et qu'ils résultent d'un processus par lequel l'individu prend conscience de sa propre activité mentale, ce qui implique une restructuration de la pensée et de ses connexions en permettant le développement de la conscience. Lorsque l'individu acquiert un nouveau concept scientifique, ceux qui ont été acquis antérieurement se transforment et se restructurent. Il s'agit d'un processus d'intériorisation et d'internalisation qui permet la restructuration du rapport à la réalité.

Selon Vygotski (1934/1997), l'abstraction exige que l'enfant soit capable d'isoler les parties d'une situation pour former un tout. Cela implique une mobilité « des systèmes affectifs » (*Ibid.*, p. 221). Lorsque nous faisons référence à des systèmes affectifs, nous renvoyons à la volonté humaine de vouloir comprendre la nécessité de résoudre la tâche qui lui est proposée. En effet, pour Vygotski (*Ibid.*), les fonctions psychiques supérieures sont composées de deux unités : intellectuelles et affectives. Ces types d'unités « forment les parties d'une entité unique de la connaissance humaine » (*Ibid.*, p. 228). Le lien entre les fonctions intellectuelles et l'affect caractérise la dynamique entre la pensée et l'action. Un aspect nécessaire au développement de la généralisation est donc en lien avec les conditions sociales auxquelles l'enfant doit faire face pour résoudre la tâche. Vygotski (1932/1994)

souligne la nécessité de la présence d'obstacles afin que l'enfant ait la possibilité de mettre en œuvre des processus de compensation et de changer son rapport à la réalité; il est nécessaire qu'il devienne conscient de la situation.

La nouvelle structure apparaît d'abord dans des activités de coopération avec autrui, sur le plan externe, pour ensuite être internalisée pour ensuite être internalisée et susciter chez l'individu une remise en question de lui-même et de sa vision du monde.

Pour Vygotski, l'abstraction implique un processus par lequel l'individu isole certaines caractéristiques des objets. L'abstraction évolue lorsque ces caractéristiques se stabilisent. De cette façon, la pensée redéfinit ces caractéristiques à un niveau plus abstrait. Vygotski (1934/1997) utilise l'exemple de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère pour expliquer ce mouvement. Lorsqu'un élève apprend une langue étrangère, il doit s'appuyer sur la sémantique de sa langue maternelle pour donner du sens aux nouveaux mots appris dans une deuxième langue (*Ibid.*).

Trois postulats soutiennent cette thèse :

- a) les deux processus (l'apprentissage de la langue maternelle et celle de la langue étrangère) font partie des processus de la pensée verbale. Cependant, celui de la langue étrangère est lié à des aspects externes – la parole phonétique – tandis que la langue maternelle est en lien avec la sémantique;
- b) lors de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère, les mots sont liés à l'objet à travers des significations acquises dans la langue maternelle. De la même manière, un concept scientifique est lié à son objet seulement par l'intermédiaire de la médiation d'un autre concept précédemment établi.
- c) les fonctions psychiques d'ordre supérieur et celles d'ordre inférieur ne se développent pas de façon consécutive, mais dans des directions opposées.

Néanmoins, les deux niveaux se développent en utilisant les meilleurs aspects de l'autre.

L'élève s'appuie sur l'assimilation du système verbal de la langue maternelle pour cet apprentissage. Toutefois, le rapport qui s'établit entre l'objet d'apprentissage (la langue étrangère) et le système verbal de la langue maternelle est plus complexe que celui qui s'établit lors de l'apprentissage de cette dernière. Ce rapport implique une prise de conscience (Vygotski, 1934/1997) « des relations qu'il [l'enfant] est capable d'utiliser tout à fait correctement de manière spontanée et automatique » (p. 300). L'absence de prise de conscience ne permet pas à l'élève d'effectuer des opérations analogues.

Dès lors, lorsque l'enfant apprend une langue étrangère, il doit prendre conscience des particularités de la langue maternelle pour ensuite établir les rapports qui lui permettront de les appliquer à l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. Ce mouvement implique trois déplacements : aller d'une situation abstraite d'enseignement-apprentissage (l'enseignement-apprentissage des aspects de la langue étrangère), à une situation concrète (la prise de conscience des particularités de la langue maternelle), ce qui implique un processus d'abstraction, pour finalement revenir à la situation abstraite en y appliquant la compréhension des relations acquises ce qui entraîne un processus de généralisation. Ces trois déplacements sont au cœur du développement des fonctions psychiques supérieures, « dont les traits distinctifs fondamentaux sont précisément l'intellectualisation et la maîtrise, c'est-à-dire la prise de conscience et l'intervention de la volonté » (*Ibid.*, p. 309).

Ce qui est en jeu dans les rapports entre concepts quotidiens et concepts scientifiques ce sont ces deux formes de généralisation : la généralisation d'ordre empirique et une autre généralisation plutôt d'ordre théorique, plus abstraite. L'individu qui maîtrise ce type de généralisation plus abstraite reproduit, d'une façon plus profonde, le monde qui l'entoure, tire des déductions et élabore des conclusions

fondées sur les phénomènes perçus (Vygotski, 1934/2011). Ces déductions reposent non seulement sur l'expérience personnelle, mais aussi sur des schèmes propres à la pensée logique (Luria, 1987). Les recherches réalisées par Luria (*Ibid.*) montrent que les personnes ayant bénéficié d'une instruction scolaire développent une pensée orientée vers un registre abstrait, tandis que les personnes analphabètes ou avec une instruction sommaire développent une pensée plus empirique liée aux situations concrètes. C'est donc dire que l'éducation formelle est essentielle pour établir de nouveaux types de généralités entre les concepts, développer les fonctions psychiques, permettre aux individus d'établir de nouvelles relations avec les objets, offrir la possibilité de donner du pouvoir aux élèves, en plus de transformer leur perception de la réalité. En effet les processus de généralisation sont au cœur de la construction des rationalités de l'être humain. « On peut considérer comme un fait établi que les degrés de généralisation correspondent chez l'enfant aux degrés de développement de sa communication avec autrui » (Vygotski, 1934/2011, p. 212). Les capacités à débattre et à réorganiser nos connaissances et nos capacités rationnelles ne sont pas fixes. Dans la mesure où l'enfant est confronté à des formes plus élaborées de savoirs, il avance vers une nouvelle structuration des processus internes de la pensée verbale (pensée réfléchie), qui est finalement un aspect clé de la transformation du rapport à soi de l'être humain, aux autres et au monde.

À partir des postulats du développement de l'enfant chez Vygotski, il semble utile d'effectuer une systématisation des idées exposées.

- a) Les savoirs scolaires ne sont pas neutres (*Ibid.*) : chaque structure de généralisation (de regroupements syncrétiques, de préconcepts complexes, de concepts) correspond à un système spécifique. Toutefois, l'enfant ne forme pas de nouvelles structures avec chaque concept, mais dans certaines tâches, il parviendra à saisir la nature des rapports entre les concepts. De leur apprentissage découle le développement intellectuel de l'être humain. Il s'agit d'un processus d'internalisation qui consiste en la modification de la structure

des processus mentaux de l'élève à partir de la nature des tâches d'enseignement-apprentissage réalisées (proposées par l'enseignant);

- b) deux types de tâches d'enseignement-apprentissage peuvent être réunis : 1) la généralisation de type empirique, c'est-à-dire un type de tâche appuyé sur des concepts quotidiens, qui part du concret vers l'abstrait et dont la systématisation promeut le développement de la pensée de type empirique (Karpov, 2003), et 2) la généralisation à caractère théorique, soit un type de tâche basé surtout sur des concepts scientifiques favorisant des procédures qui partent de l'abstrait vers le concret. Ce dernier type favorise le développement à caractère théorique (*Ibid.*). Nous présentons ci-dessous les caractéristiques de ces deux types de pensée.

4.3 La généralisation de type empirique

La généralisation empirique est basée sur la comparaison de plusieurs objets différents ou d'événements (Karpov, 2003). Ce type de comparaison permet la formulation d'un « concept général » de cette classe d'objets ou d'événements. Cette stratégie peut fonctionner si les principales caractéristiques communes des objets ou des événements reflètent leurs caractéristiques essentielles significatives¹⁵.

Nous avons mentionné précédemment que les structures de généralisation sont formées de systèmes (regroupements synchrétiques, préconcepts, etc.) dont la structure et l'organisation des éléments qui les composent caractérisent le type de généralisation réalisé. De là, les tâches qui sont conçues pour l'enseignement-apprentissage des savoirs scolaires sollicitent chez l'élève des rapports entre les concepts et le type de généralisation qu'il réalise. Par exemple, si nous voulons représenter l'acte de pensée qui est à la base du processus de généralisation effectué à partir de l'enseignement-apprentissage de l'objet nommé, nous pouvons dire que l'objet, dans un contexte scolaire, et en représentant ces éléments en termes de

¹⁵ Cela correspond aux expériences de Shif, reproduisant les expériences de Asch.

longitude et de latitude, est le résultat des relations entre les coordonnées 2B, 3A, 4B (figure 7).

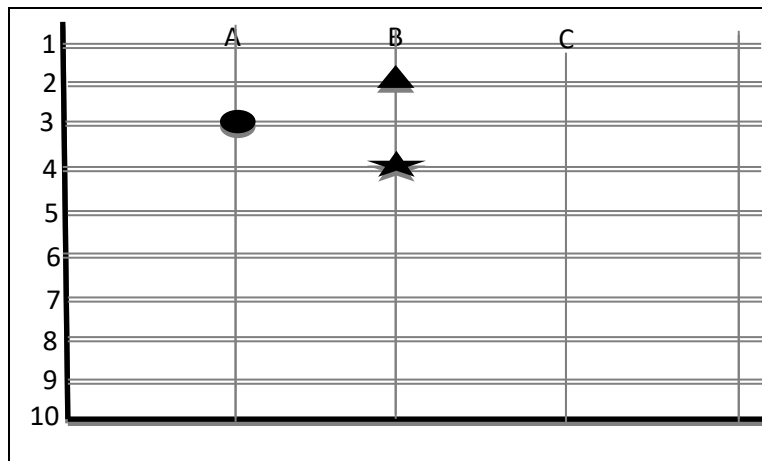


Figure 7 : Exemple de représentation d'un objet de savoir en termes de latitude et de longitude

Dans le langage vygotkien, ces coordonnées peuvent être conçues comme des actions psychologiques qui apparaissent dans la conscience lorsque l'élève est confronté à l'objet A. Mais ce sont les rapports entre ces actions psychologiques qui caractériseront le type de généralisation mis en œuvre par l'élève.

Le concept de généralisation a été opérationnalisé par Davydov (1981). Ce chercheur souligne que la plupart des problèmes propres à l'instruction de l'époque étaient que les concepts proposés dans le programme d'études ainsi que la façon dont ils étaient structurés répondaient à une logique propre à la pensée empirique. Concrètement, les résultats de ces recherches lui ont permis d'établir l'existence d'une vision traditionnelle pour concevoir le processus de l'activité cognitive de l'être humain.

Dans le processus de généralisation, on retrouve dans le mot, d'une part, la recherche et la désignation d'un certain invariant dans la multiplicité des objets et leurs propriétés, et d'autre part, la reconnaissance des objets de la multiplicité donnée

à l'aide de l'invariant séparé (Davydov, 2008). Ainsi, il aborde la distinction entre les procédures mises en œuvre par des généralisations à caractère empirique et théorique. Cet auteur explique que lorsque les élèves peuvent discerner le principe de base spécifique d'un concept et ses relations conceptuelles, symboles, ou modèles, ils sont en mesure d'identifier des exemples concrets de connaissances théoriques pertinentes. Ainsi, les élèves pourront établir des généralisations dans d'autres sphères de la connaissance.

Davydov (1981), en s'appuyant sur les travaux de Vygotski (1934/1997), mentionne que la généralisation est le prisme qui modifie toutes les fonctions de la conscience. Elle est une fonction de la conscience dans son ensemble, et non seulement du raisonnement. Toutes les transactions de la conscience sont des généralisations (*Ibid.*).

Pour parvenir à comprendre les difficultés des élèves, Davydov (1981) a recours aux travaux de Vygotski (1934/1997) sur le développement de la pensée théorique. Il propose de modifier les prémisses logiques qui structurent la façon dont les savoirs sont organisés dans les disciplines des programmes d'étude, ce qui implique d'établir des relations entre le contenu des disciplines et leur épistémologie. Davydov (1981) explique que le processus de généralisation consiste, pour l'élève, à séparer du groupe d'objets, des propriétés (qualités) répétées au moyen de comparaisons. C'est dire que les qualités similaires sont reconnues comme étant communes dans tous les objets du même type ou de la même classe (Davydov, 2008).

Pour mettre en œuvre ce type de processus de généralisation, Davydov (*Ibid.*) propose un processus d'enseignement-apprentissage qui implique différentes tâches d'enseignement. Pour Davydov (*Ibid.*), ce n'est qu'en réalisant des comparaisons entre lui-même, les objets et les phénomènes que l'être humain apprendra à s'orienter correctement dans le monde qui l'entoure et à réagir différemment ou non avec des

objets différents ou similaires. Ce type de généralisation correspond, pour l'individu, à une généralisation de type théorique.

4.4 La généralisation de type théorique

Les concepts sont formés d'objets mis en relation; c'est ce que Vygotski (1934/1997) souligne dans ses recherches sur la convergence entre la pensée et le langage. Nous avons vu, par exemple, qu'au deuxième stade du développement de la pensée, celui de l'intelligence pratique, l'enfant est capable de maîtriser la logique de la tâche de la résolution de problèmes au niveau sensori-moteur, mais il ne parvient pas encore à établir de rapports logiques entre les objets. L'enfant peut utiliser les conjonctions de subordination : « parce que » et « quand », mais il n'est pas encore conscient des relations de cause à effet. Ainsi l'organisation de la pensée se trouve à une étape d'actions concrètes. Des là, nous pouvons dire que dans le cas de la généralisation à caractère empirique, l'enfant établit des relations logiques entre les objets, mais celles-ci ne sont pas accompagnées d'une prise de conscience des propriétés qui les justifient. C'est donc dire que ce sont les types de relations entre les objets qui caractérisent le type de généralisation.

La généralisation théorique est le résultat de la mise en marche d'une série d'opérations mentales à la suite de l'apprentissage des concepts quotidiens. L'enseignement-apprentissage théorique est basé sur l'acquisition de méthodes d'analyse scientifique d'objets ou d'événements dans différents domaines. Cette méthode permet à l'élève de reproduire mentalement l'essence d'un objet, c'est-à-dire de comprendre théoriquement son processus de formation pour ensuite construire sa forme idéale et l'expérimenter dans d'autres situations (Kozulin, 1990).

Par exemple, la définition théorique du cercle (suggérée par Spinoza 1632-1677/2016) le définit comme la figure produite par la rotation d'une ligne avec une extrémité fixe et une extrémité libre. C'est une définition « génétique », car elle

fournit une procédure pour générer des cercles. Elle est aussi universelle, car tous les cercles possibles peuvent être générés de cette manière. Finalement, elle est théorique, car elle ne nécessite pas la connaissance préalable d'un objet rond (Kozulin, 1990, p. 246).¹⁶

Cette citation de Kozulin (*Ibid.*) nous permet de comprendre la différence entre une méthode basée sur la généralisation théorique et celle basée sur une généralisation empirique. Elle montre, par exemple, que la généralisation théorique permet à l'individu de comprendre que les caractéristiques essentielles des objets ne concernent pas des aspects superficiels de ceux-ci, mais elles se doivent d'être découvertes. Il est possible que l'enfant puisse aussi comprendre la même notion en lui présentant d'autres objets circulaires, mais il apprendra seulement à identifier des cercles, tandis que si l'enfant est confronté à la situation de manipuler la rotation d'une ligne, il acquerra la notion théorique de la formation de l'objet (Kozulin, 1990).

À partir de la pensée vygotskienne, nous pouvons établir des caractéristiques propres aux modes de pensée sollicités lors de la généralisation théorique. La première porte sur l'analyse de la situation et l'identification des aspects essentiels auxquels l'individu doit faire face pour résoudre la tâche. La description des attributs, la recherche et l'explicitation d'une caractéristique invariable de l'objet sont essentielles à cette étape du processus. Le savoir issu de cette analyse servira de base aux savoirs qui seront construits dans les autres temps du processus de généralisation. L'établissement de comparaisons avec plusieurs objets égaux ou similaires contribue à établir ce processus d'identification des aspects essentiels. Une autre caractéristique consiste en l'organisation et la planification d'un système d'actions à entreprendre pour faire face à la situation. Cette démarche montre le caractère volontaire des

¹⁶ Traduction libre de l'original : « por ejemplo, la definición teórica del círculo (sugerida por Spinoza) lo define como la figura producida por la rotación de una línea con un extremo fijo y otro libre. Se trata de una definición "genética", porque proporciona un procedimiento para generar círculos; y es también universal, porque todos los círculos posibles pueden generarse de ese modo; y, finalmente, es teórica, porque no requiere el conocimiento previo de ningún objeto redondo » (Kozulin, 1990, p. 246)

formes supérieures de comportement. L'individu organise la situation pour pouvoir lui faire face (Vygotski, 1931/2013). Finalement, nous avons identifié comme caractéristique de la généralisation théorique, le fait qu'elle implique une réflexion et une validation des actions à entreprendre.

4.5 Le processus de conceptualisation et la généralisation d'ordre théorique

Pour opérationnaliser le processus de conceptualisation, nous avons eu recours aux composantes de la généralisation dégagées par Radford (2004, 2010). Cet auteur soutient que la généralisation est composée de trois éléments, lesquels sont interdépendants. Il est à noter que Radford (*Ibid.*) fait référence à ces composantes dans le cadre de l'analyse de la pensée algébrique. Nous considérons qu'il est pertinent d'utiliser ces composantes dans le cadre de notre thèse qui porte sur les savoirs d'ordre grammatical, car l'algèbre et la grammaire sont toutes les deux des langages complexes qui appellent à la mise en œuvre de rapport de généralité dans leur utilisation. Ceci a déjà été soulevé par Vygotski (1934/1997) lorsqu'il a fait référence aux processus psychiques déployés pour comprendre les concepts scientifiques propres à ces deux champs de connaissance. Par ailleurs, il montre la pertinence de l'apprentissage de la grammaire dans le processus de transformation de la structure de sens. Lorsque Vygotski (*Ibid.*) fait référence à la non-coïncidence du développement de la structure phonétique par rapport à la structure sémantique de la langue, il montre la pertinence du passage de la syntaxe sémantique à la syntaxe des mots. « Et ce processus complexe du passage des significations aux sons se développe, constituant l'un des axes fondamentaux de perfectionnement de la pensée verbale » (*Ibid.*, p. 436). L'enseignement-apprentissage de la grammaire constitue l'un des éléments qui contribuent au développement de la prise de conscience de la différence entre ces deux structures.

En effet, la morphologie et la syntaxe de la langue sont des aspects difficiles à acquérir pour les élèves (*Ibid.*). Ceci est probablement dû au fait que le processus

effectué par l'être humain dans le langage oral consiste à obtenir la signification des mots sous une forme générale, mais ne reflète pas les aspects grammaticaux propres aux caractéristiques de la langue en question (Vygotski, 1934/1997). En d'autres termes, lors de l'enseignement-apprentissage de la grammaire, l'individu doit solliciter des formes de pensée propres à la généralisation théorique et ainsi pouvoir reconnaître les valeurs et les propriétés de la langue qui ne se retrouvent pas nécessairement oralement. Ces caractéristiques de l'enseignement-apprentissage de la grammaire constituent un scénario propice à l'analyse des composantes de la généralisation théorique.

Nous discutons ci-après les trois composantes qui nous guideront lors de l'analyse des composantes de généralisation théorique des savoirs grammaticaux, soit les composantes phénoménologique, épistémologique et sémiotique.

4.5.1 Composante phénoménologique

Considérée comme la base de la généralisation, la composante phénoménologique est décrite par Radford (2015) comme la base ou le fondement de la généralisation. C'est « la manière dont l'intuition, l'attention et l'intention interagissent pour traiter les objets particuliers qui constituent la base ou le fondement de la généralisation » (*Ibid.*, p. 130)¹⁷.

Dans le contexte d'une généralisation théorique réalisée à l'école, Radford (2004) fait valoir la relation entre la compréhension que les élèves ont de l'objet d'enseignement-apprentissage et la généralisation réalisée. Pour arriver à établir des généralisations d'ordre théorique, c'est-à-dire des généralisations à caractère abstrait, formées par des concepts hiérarchisés et non coordonnés, il est nécessaire que l'élève puisse voir les objets de la connaissance des autres

¹⁷ Traduction libre de l'original : « the manner in which intuition, attention, and intention interact in order to deal with the particular objects that constitute the base or the ground of the generalization. » (Radford, 2015, p. 130)

(enseignants et élèves) pour parvenir à identifier les contradictions entre ses perceptions et celles des autres.

Faire face à une situation de contradiction permet à l'enfant d'activer ses mécanismes de compensation pour la surmonter et la résoudre. C'est dans le but de permettre à l'enfant de se dépasser et de surmonter les obstacles que l'enseignement-apprentissage surgit comme un processus socialement orienté vers le développement. Ce sont les tâches conçues par les enseignants qui serviront à mettre en place les conditions nécessaires pour créer des contextes propices à une situation de contradiction. L'enseignant, par l'intermédiaire de l'introduction de systèmes de concepts, mettra en place un ensemble de procédés organisés qui amènera l'enfant à déclencher des rapports entre les concepts déjà acquis et les nouveaux concepts à apprendre. Pour que l'acquisition de ces nouveaux concepts qui permettront la maturation des nouvelles zones de développement ait lieu, Vygotski (1934/2011) insiste sur la nécessité que l'élève se retrouve face à des situations de contradictions.

Vygotski (*Ibid.*) soulève le rôle primordial de l'enseignant en tant qu'instrument médiateur dans le processus de construction du savoir et dans le développement des fonctions psychiques supérieures de l'être humain. En effet, les processus de compensation offrent la possibilité de restructurer la pensée. C'est l'instruction et les tâches d'enseignement-apprentissage proposées par l'enseignant qui permettront de créer les conditions nécessaires pour que l'élève parvienne à modifier la structure cognitive « défectueuse ».

Dans le cas de l'enseignement-apprentissage de la grammaire, les tâches ayant pour but d'exposer les élèves aux contradictions et tensions cognitives peuvent être considérées comme des éléments qui sous-tendent le processus de compensation, lesquels font partie intégrante du développement des fonctions psychiques supérieures.

4.5.2 Composante épistémologique

Cette composante fait référence aux extrapolations d'un objet que les élèves réalisent à partir des caractéristiques particulières d'autres objets. Il s'agit d'une généralisation qui est utilisée comme un principe qu'il est possible d'extrapoler à d'autres situations d'enseignement-apprentissage. Radford (2010) soutient que ce type de généralisation est de nature analytique dans le sens où il permet à l'élève de le transposer de façon évidente.

Lorsque Vygotski (1931/2013) explique la genèse des fonctions psychiques supérieures, il soutient que ces fonctions passent d'abord par un stade externe de développement, soit une catégorie interpsychique (une fonction sociale), pour ensuite devenir internes, comme une catégorie intrapsychique. Cette loi génétique qui est au cœur du développement de conceptualisation montre que le processus de connaissance est un processus médiatisé. Ainsi, pour Vygotski (1934/1997), dans le processus d'appropriation des concepts scientifiques, ceux-ci agissent en tant qu'outils mentaux intériorisés qui permettent de traiter avec le monde objectif, avec les autres et avec soi-même. Dès lors, l'appropriation de ce type de concept permettra l'établissement des propriétés qui seront utilisées dans d'autres situations de compréhension du monde.

4.5.3 Composante sémiotique

La composante sémiotique est formée des moyens sémiotiques (signes) utilisés par les élèves pour réaliser la généralisation de l'objet. Rappelons que Radford (2004) développe cette composante dans le cadre de l'étude de la pensée algébrique. Il soutient que cette composante est mise en œuvre lorsque les élèves utilisent le symbolisme algébrique alphanumérique, c'est-à-dire lorsque les élèves parviennent à représenter la généralisation en utilisant d'autres systèmes sémiotiques. Cela implique l'utilisation d'un langage plus abstrait pour désigner l'objet de

connaissance. Dans le cas de l'enseignement-apprentissage de la grammaire, l'utilisation d'un langage plus abstrait est représentée par l'emploi d'un métalangage pour illustrer les règles et normes d'usage des objets grammaticaux.

5. LA GENERALISATION DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

Comme nous l'avons indiqué précédemment, nous circonscrivons notre analyse à la langue d'enseignement-apprentissage, plus précisément, à la grammaire. Pour ce faire, nous croyons nécessaire de souligner la définition que Chartrand (2012c) donne de la grammaire. Elle la définit comme un ensemble de règles composant un système et de normes d'usage d'une langue, laquelle est caractérisée historiquement et socialement. Pour Chartrand (*Ibid.*), la règle est

la description d'une régularité dans le système d'une langue à un moment de son évolution et [la] norme, l'usage jugé correct par l'institution sociale qui régit la langue à laquelle l'utilisateur devrait se conformer. (p. 49)

Pour Vygotski (1933/2011), la grammaire occupe une place particulière dans le développement de la pensée verbale de l'enfant. En effet, l'enseignement-apprentissage de la grammaire est essentiel, étant donné sa nature. Il oblige l'enfant à « faire volontairement ce qu'il fait involontairement dans le langage parlé » (*Ibid.*, p. 156). Ce processus de prise de conscience oblige l'individu à établir un nouveau rapport avec le langage qui reconfigure la fonction du langage intérieur dans l'accomplissement de la pensée verbale et écrite. Soulignons que la discussion des processus de généralisation des savoirs propres à la grammaire a été abordée de façon transversale par Vygotski (1934/2011).

Rappelons tout d'abord que pour Vygotski, l'enseignement-apprentissage de la grammaire joue un rôle primordial dans la construction chez l'enfant de la capacité

à utiliser volontairement l'écrit. La grammaire constitue un instrument psychologique par excellence. C'est par l'intermédiaire des savoirs propres à la grammaire que l'enfant parvient à orienter son processus d'écriture. En d'autres mots, l'importance de l'enseignement-apprentissage de la grammaire ne réside pas seulement dans la capacité de l'élève à maîtriser sa propre langue. Le fait que l'élève puisse prendre conscience de la structure de sa langue maternelle fournira à l'élève les outils nécessaires pour modifier son rapport à sa propre langue, mais aussi son rapport à propos d'autres disciplines scolaires. Les médiations à l'œuvre dans l'enseignement-apprentissage constituent des moteurs pour les processus développementaux chez l'élève : la prise de conscience du langage écrit se produit grâce à l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

Nous illustrons, dans la figure 8, notre conception de la relation entre l'enseignement-apprentissage de l'écriture et la production écrite à l'aide de la grammaire. Chacun des trois éléments est représenté par une lettre : l'apprentissage de l'écriture représente le stimulus. Dans ce cas, il est constitué de A, les tâches du langage à réaliser en classe; B, la grammaire – normes linguistiques à mobiliser pour la tâche sollicitée – qui est l'instrument psychologique qui permet à l'élève de maîtriser ses actions. La troisième composante est représentée par la lettre C, qui illustre les processus psychiques, c'est-à-dire l'espace où sont mis en œuvre les processus psychiques nécessaires pour résoudre la tâche, soit la production écrite. Nous avons utilisé trois flèches de double entrée formant un triangle. Ce triangle, qui représente le rapport entre les trois composantes, nous rappelle¹⁸ que c'est dans un espace de médiation que sont mis en œuvre ces processus psychiques supérieurs.

¹⁸ À titre de rappel, voir la figure 1.

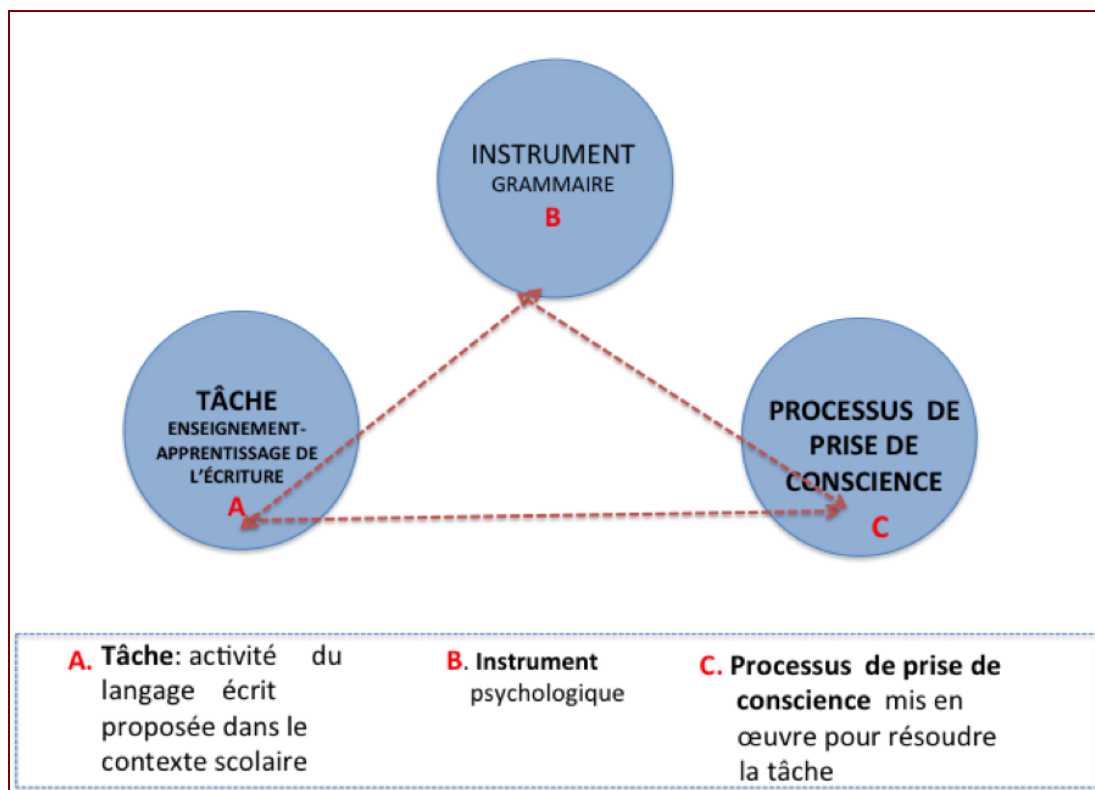


Figure 8 : Les processus mentaux en lien avec l'écriture, médiatisés par la grammaire

Bref, pour Vygotski l'enseignement-apprentissage de la grammaire est essentiel à la maîtrise du langage écrit. En effet, le niveau d'abstraction sollicité par ce langage oblige l'individu à passer d'un langage des sons au langage qui utilise la représentation des mots.

5.1 Les courants d'enseignement-apprentissage de la grammaire scolaire qui peuvent guider les tâches proposées dans le curriculum d'enseignement

En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la grammaire, il implique la description et la conceptualisation des règles effectives d'organisation d'une langue (Bronckart, 1996). Cette conception de l'enseignement-apprentissage de la grammaire est partagée par les chercheurs (Bronckart, 1996; Chartrand, 2005). Notre intention, dans cette section, est de réaliser un parcours des différents courants qui guident cet

enseignement-apprentissage, pour ensuite clarifier sur lequel de ces courants nous allons ancrer notre recherche.

- a) Le premier courant d'enseignement-apprentissage est associé à ce que l'on appelle la grammaire traditionnelle. Ce type d'enseignement-apprentissage favorise la méthode déductive (enseignement-apprentissage explicite de la règle pour ensuite passer aux applications). Cette procédure favorise l'analyse grammaticale et l'analyse logique du langage écrit;
- b) Le deuxième courant est associé à l'enseignement-apprentissage de la grammaire nouvelle. Son but est d'amener les élèves à réfléchir sur la langue et à les rendre plus actifs dans leur processus de conceptualisation des objets grammaticaux (Chartrand et Lord, 2013). Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant est appelé à créer des tâches d'enseignement-apprentissage permettant à ses élèves de réaliser des manipulations syntaxiques pour l'analyse de la langue (Chartrand, 2012*a*, 2012*b*). Cette procédure a pour fonction de favoriser cinq opérations linguistiques : l'addition, la soustraction, la permutation, la substitution et la transformation (Chartrand, 2005). Ces procédures réalisées dans la classe de façon systématique permettront aux élèves de comprendre les grandes régularités de la syntaxe et d'étudier des phénomènes qui relèvent de la grammaire du texte (Chartrand et Lord, 2013). Nous nous intéressons à l'identification des formes de la pensée grammaticale propres à ce courant d'enseignement-apprentissage. Nous aborderons cette thématique dans les lignes suivantes.

Nous reproduisons dans le tableau 1 une schématisation réalisée par Poulin (1980) pour représenter ces deux types d'enseignement-apprentissage de la grammaire.

Tableau 1
Les courants d'enseignement-apprentissage de la grammaire

Grammaire traditionnelle	Grammaire nouvelle
<p>Règle ou définition</p> <p>→</p> <p>Observation d'exemples</p> <p>↓</p> <p>Applications</p> <p>Caractéristiques de cette méthodologie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - méthode déductive - de l'abstrait au concret - de la règle aux applications - du général au particulier - aucune procédure de découverte - recours constant à la réflexion 	<p>Manipulations (5 opérations linguistiques) (l'implicite)</p> <p>→</p> <p>Observations (de l'implicite à l'explicite)</p> <p>↓</p> <p>Règle ou catégorisation (l'explicite)</p> <p>Caractéristiques de cette méthodologie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - méthode inductive - du concret à l'abstrait - du particulier au général - de la manipulation à la règle - de l'implicite à l'explicite - procédure de découverte (implique la réflexion)

Source : Tiré de Poulin (1980, p. 32).

Un troisième courant est celui proposé par la théorie historique culturelle (Schneuwly, 2007). En effet Vygotski (1934/ 1985) considère les savoirs en lien avec la grammaire en tant qu'instrument qui permet aux élèves de transformer leur rapport à la langue. Ainsi, la maîtrise des objets de savoir qui constitue cet axe aura des répercussions sur le développement de la pensée de l'individu.

Les chercheurs associés à ce courant d'enseignement de la grammaire la désignent comme un objet de savoir en soi, une discipline scolaire autonome (Chartrand, 2005; Chartrand et Falardeau, 2008; Schneuwly, 2007)

c'est-à-dire sans chercher à tout prix un bénéfice précis et immédiat pour la maîtrise du langage, à l'instar de l'algèbre par exemple, qui vise d'une part le développement des capacités intellectuelles d'abstraction et de formalisation des jeunes et de l'autre permet aux élèves de développer un regard distancié sur leur langue (ou celle qui le deviendra), l'appréhendant comme un système abstrait. (Chartrand, 2012, p. 54).

Schneuwly (2011) propose quelques pistes pour comprendre ce que signifie « enseigner la grammaire » du point de vue de Vygotski : « l'élève doit apprendre à l'intérieur d'un texte à se référer à quelque chose qui est dans le texte » (p. 173). La grammaire est un système de savoirs qui permet d'établir un nouveau rapport face à sa propre langue, ce qui amène la transformation des représentations antérieures du langage en agissant comme un outil psychologique.

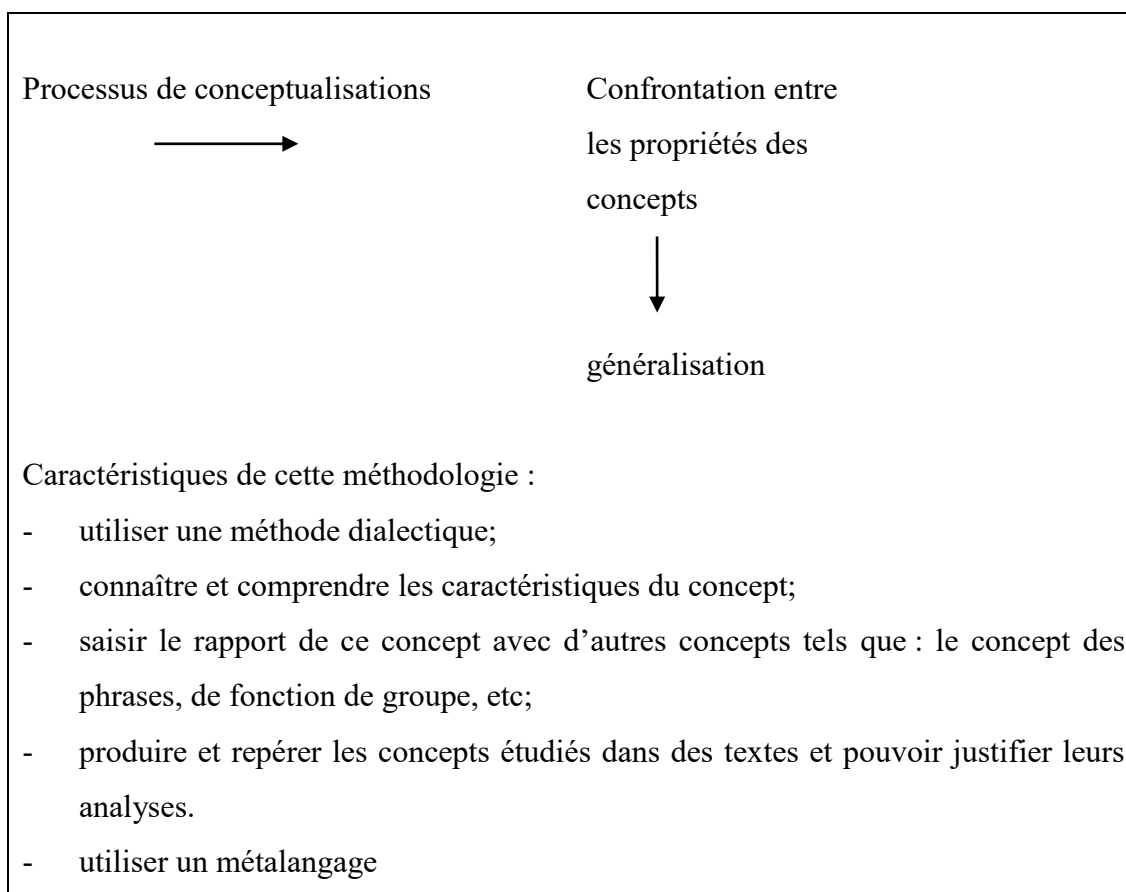
Deux principes sont à la base de l'enseignement-apprentissage de la grammaire scolaire d'un point de vue historique-culturel (Lord et Elalouf, 2016) :

- l'utilisation du métalangage pour l'utilisation et la compréhension des termes propres aux savoirs grammaticaux;
- la mise en œuvre des processus de conceptualisation, c'est-à-dire des processus d'identification des propriétés du concept et la compréhension des rapports que ce concept entretient avec d'autres concepts (*Ibid.*). Or, pour que le processus de conceptualisation ait lieu, il est nécessaire de mettre en œuvre trois types de tâches (*Ibid.*) :
 - i. connaître et comprendre les caractéristiques du concept;
 - ii. saisir le rapport de ce concept avec d'autres concepts tels que : le concept des phrases, de fonction de groupe, etc;
 - iii. produire et repérer les concepts étudiés dans des textes et pouvoir justifier leurs analyses.

L'absence de ces processus dans l'enseignement apprentissage de la grammaire amènera l'élève à l'incompréhension des divers aspects de la langue.

À partir des caractéristiques précédemment décrites, nous présentons une schématisation de notre compréhension des caractéristiques de l'enseignement-apprentissage de la grammaire du point de vue de la théorie historique-culturelle.

Tableau 2
L'enseignement-apprentissage de la grammaire d'un point de vue historique culturel



Dès lors, après avoir circonscrit l'étude de notre thèse sur les savoirs proposés dans le domaine de la grammaire et sur la relation entre le développement des fonctions psychiques, les modes de pensée enseignés et le pouvoir d'agir sur et dans la réalité de l'individu, la question de recherche proposée dans le premier

chapitre : Quelle est la valeur cognitive des savoirs proposés dans le curriculum de la langue d'enseignement-apprentissage au Chili au regard du travail enseignant au primaire? sera retraduite ainsi :

Quels modes de généralisation (et quelles façons d'agir) les savoirs du domaine de la grammaire proposée dans le curriculum de la langue d'enseignement-apprentissage du primaire au Chili favorisent-ils?

Pour répondre à cette question, nous avons établi un objectif général et deux objectifs spécifiques.

L'objectif général de notre recherche est d'identifier les modes de généralisation théorique et empirique et les façons d'agir que les savoirs du domaine de la grammaire du curriculum de la langue d'enseignement-apprentissage, tels que prescrits dans le manuel scolaire, favorisent chez les élèves du primaire au Chili.

Les objectifs spécifiques qui découlent de cet objectif général sont les suivants : a) modéliser l'analyse des formes de processus de formation des concepts favorisés par des savoirs grammaticaux du curriculum d'enseignement-apprentissage du primaire, et b) identifier et décrire les processus de généralisation (empirique et théorique) des savoirs grammaticaux du curriculum d'enseignement-apprentissage du primaire au Chili.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

1. L'APPROCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Considérant les intentions de recherche dictées par les objectifs précédemment décrits, la nature de la présente recherche est descriptive, exploratoire et de nature qualitative (De Ketele et Roegiers, 2009).

En utilisant une grille d'analyse développée à partir de la théorie de médiation cognitive de Vygotski et des apports de la théorie de l'objectivation de Radford (2004, 2006), nous procéderons à une analyse de contenu de type catégoriel (Angers, 1996; Bardin, 2001). Sur cette base, nous identifierons et décrirons les processus de généralisation qui sont à la base des tâches d'enseignement-apprentissage des savoirs. Ces deux ensembles de données nous permettront de mener à bien une analyse critique des savoirs grammaticaux du curriculum d'enseignement-apprentissage du primaire au Chili. Pour ce faire, nous analyserons les tâches proposées dans le manuel scolaire du primaire de la langue d'enseignement-apprentissage à l'intention des enseignants.

Étant donné que les données de recherche proviennent des orientations curriculaires prescrites, il existe des enjeux et des limites que nous devons prendre en compte au moment de l'analyse et surtout, de l'interprétation des données. L'un des enjeux principaux est en lien avec la sélection des tâches d'enseignement-apprentissage avec laquelle nous travaillons. En effet, une limite importante de cette recherche est le fait d'analyser un échantillon restreint. Nous travaillons à partir d'un seul niveau d'enseignement-apprentissage et nous ne pouvons pas analyser la séquence d'enseignement-apprentissage dès le début de la scolarité primaire. Toutefois, il est possible de déterminer si les orientations des tâches prescrites par le

manuel répondent aux conditions nécessaires à la réalisation de généralisations de nature théorique. Pour cette raison, nos résultats d'analyses ne peuvent pas être généralisés.

2. CHOIX ET DESCRIPTION GÉNÉRALE DU CORPUS D'ANALYSE

Le corpus d'analyse est constitué du manuel scolaire de la sixième année du primaire de la langue d'enseignement-apprentissage. Dans le cas du Chili, le manuel scolaire est un instrument curriculaire officiel. Selon les décrets 53 et 95 du gouvernement du Chili (2011, 2015), les manuels scolaires doivent répondre aux orientations curriculaires et sont définis comme des outils qui permettent la mise en œuvre du curriculum scolaire. Le gouvernement chilien est responsable de choisir et de distribuer de façon systématique et gratuite les manuels scolaires à toutes les écoles publiques du Chili. Chaque manuel scolaire comprend un manuel à l'intention des enseignants et un autre adressé aux élèves. Ces ouvrages servent d'outils curriculaires pour opérationnaliser les savoirs proposés dans le curriculum d'enseignement chilien.

Considérant que nous travaillons sur le processus de généralisation de l'élève tel qu'il est valorisé dans le curriculum d'enseignement-apprentissage de la langue, nous analysons les tâches du manuel scolaire de la sixième année dans lesquelles les enseignants devraient engager leurs élèves pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

2.1 Les manuels scolaires : véhicules curriculaires qui opérationnalisent les orientations officielles d'enseignement-apprentissage

Les manuels scolaires sont choisis (par le biais d'un appel d'offres) et distribués par le ministère de l'Éducation du Chili à toutes les écoles publiques et semi-publiques de l'État, lesquelles représentent 93 % des écoles chiliennes. L'utilisation des manuels y est obligatoire, c'est-à-dire qu'elle est régie par la loi.

Ces textes sont reconnus par le Ministère comme

des outils clés du processus d'enseignement-apprentissage et comme un véhicule curriculaire pertinent pour permettre aux élèves [du] pays d'accéder à l'acquisition des compétences, des connaissances et des attitudes propres à chaque discipline scolaire, tel que décrit dans le curriculum scolaire. (Gouvernement du Chili, 2016, n.p.)¹⁹

Le manuel scolaire est composé de deux outils : le premier est adressé à l'élève et l'autre à l'enseignant. Ce dernier inclut les tâches pour les élèves ainsi que des orientations précises pour planifier, préparer et donner les cours (*Ibid.*).

Le manuel scolaire adressé à l'enseignant est défini comme un guide d'enseignement. Il se veut un outil de soutien pour l'enseignement-apprentissage. Celui-ci est composé des savoirs didactiques de chaque matière scolaire ainsi que des savoirs pédagogiques. Ces savoirs sont en lien direct avec le curriculum d'enseignement en vigueur.

2.2 Le choix du manuel scolaire de la langue d'enseignement de la sixième année du primaire de l'année 2015

Nous avons déjà mentionné les raisons qui nous ont conduits à nous pencher sur les savoirs en lien avec la grammaire. Toutefois, les possibilités liées à chacune des années d'enseignement sont vastes. En effet, le Chili organise l'enseignement-apprentissage du primaire en huit années d'enseignement divisées en 2 cycles : cycle I : 1^{re}, 2^e, 3^e et 4^e année et cycle II : 5^e, 6^e, 7^e et 8^e année²⁰.

¹⁹ Traduction libre de l'original : « herramientas clave para el proceso de enseñanza y aprendizaje y como vehículo curricular relevante para que los estudiantes y estudiantes de nuestro país adquieran las habilidades, conocimientos y actitudes de cada disciplina escolar como se describe en el currículo escolar » (Gouvernement du Chili, 2016, n.p.).

²⁰ La loi sur l'éducation générale de 2009 indique la modification d'une éducation de base de 6 ans. Le changement débutera en 2017.

Pour réaliser l'analyse, nous avons choisi, comme nous l'avons mentionné, de nous pencher sur la sixième année du primaire. Cette décision a été prise lors d'une lecture générale de toutes les orientations curriculaires du primaire liées à l'axe de l'écriture qui, selon le curriculum d'enseignement-apprentissage, contient les objectifs en lien avec l'enseignement-apprentissage de la grammaire. Nous avons déterminé que c'est à partir de cette année de scolarité que les savoirs en lien avec la grammaire sont plus explicites dans le curriculum d'enseignement et ils sont abordés de façon moins transversale, ce qui nous permet d'identifier plus clairement les savoirs grammaticaux à analyser. Par ailleurs, une autre raison qui justifie le choix de ce niveau pour notre étude se base sur les études réalisées par Vygotski (1934/1997) qui montrent que c'est à partir de l'âge de 12 ans que les élèves sont plus susceptibles de prendre conscience des relations qui composent les concepts. Au Chili, les élèves de 12 ans fréquentent la sixième année de l'école primaire (dernière année de cet ordre scolaire). Par conséquent, nous croyons que les tâches proposées dans le manuel sont le résultat d'un ensemble de concepts abordés au cours de la scolarité primaire, mais présentés de manière à permettre l'instauration de concepts à caractère scientifique.

Une fois déterminé le niveau d'enseignement-apprentissage à analyser, nous avons choisi le manuel scolaire de la sixième année, qui est celui que le ministère de l'Éducation du Chili recommande pour les élèves de sixième année dans les écoles publiques chiliennes de l'année en cours (à l'époque 2015) (Quezada et Bustamante, 2015).

Pour déterminer les tâches d'enseignement-apprentissage à analyser, nous avons eu recours à deux critères. Les tâches doivent

- a) répondre aux objectifs d'enseignement apprentissage en lien avec la grammaire. Selon le curriculum d'enseignement apprentissage, tous les objectifs d'enseignement-apprentissage du curriculum (identifiés en espagnol

par l'acronyme OA) en lien avec la grammaire appartiennent à l'axe de l'écriture. Cette orientation curriculaire nous a amenés à circonscrire le corpus d'analyse aux tâches d'enseignement-apprentissage qui portent sur des objets de savoirs de la grammaire abordés dans l'axe de l'écriture. Pour éviter d'avoir une vision restreinte de l'enseignement-apprentissage des tâches que nous analysons, nous avons pris soin d'inclure dans notre analyse tous les moyens d'action en lien avec l'enseignement-apprentissage de l'objet de savoir qui ont été abordés tout au long du manuel scolaire;

- b) constituer des orientations adressées aux enseignants pour être mises en œuvre pour l'enseignement-apprentissage de leurs élèves. Nous avons identifié ces orientations sous le nom de moyens d'action. Nous entendons par moyens d'action toute orientation donnée à l'enseignant lui permettant d'amener ses élèves à réaliser une tâche d'enseignement-apprentissage donnée. Dans les lignes qui suivent, nous allons aborder ces deux critères.

2.2.1 Premier critère de sélection : identification des objectifs d'enseignement-apprentissage en lien avec la grammaire

Les objectifs d'apprentissage définissent les apprentissages attendus pour l'ensemble des élèves. Ils font référence aux compétences, attitudes et connaissances à apprendre par l'élève et cherchent à promouvoir son développement global.

Nous présentons ci-après la liste des objectifs d'enseignement-apprentissage de la langue d'enseignement. Il s'agit d'une seule liste d'objectifs, numérotés, laquelle est développée tout au long de l'année scolaire. Chaque objectif d'évaluation possède ses propres indicateurs d'évaluation. Les objectifs propres à la grammaire sont présentés dans le tableau 3.

Tableau 3
Les objectifs d’enseignement-apprentissage en lien avec l’axe de la grammaire

Objectifs	Description
OA 14	<p>Écrire des narrations de façon créatrice (récits d’expériences personnelles, nouvelles, contes, etc.) qui aient une structure claire, ils (les élèves) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utilisent les connecteurs appropriés - s’assurent que leurs phrases soient cohérentes - incluent des descriptions et un dialogue (si pertinent) qui développent la trame de l’histoire, les personnages et le contexte.
OA 15	<p>Écrire des articles informatifs pour communiquer de l’information sur un thème en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - organisant le texte en une structure claire - développant une idée centrale par paragraphe - ajoutant les sources bibliographiques utilisées
OA 18	<p>Écrire, réviser et éditer leurs textes pour répondre à un but et pour transmettre clairement leurs idées. Au cours de ce processus, ils [les élèves] :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ajoutent des exemples, des informations et des justifications pour approfondir les idées - utilisent un vocabulaire précis et varié ainsi que des registres appropriés - se relient au fur et à mesure qu’ils écrivent - s’assurent de la cohérence et ajoutent des connecteurs

Objectifs	Description
	<ul style="list-style-type: none"> - corrigent l'orthographe et la présentation, indépendamment l'un de l'autre - utilisent les outils du système de traitement de textes pour trouver des synonymes, corriger l'orthographe et la grammaire, et réaliser la mise en forme.
OA 19	Intégrer à l'écriture, de façon cohérente, le nouveau vocabulaire extrait de textes entendus ou lus.
OA 20	<p>Étendre sa capacité d'expression, en utilisant les recours qu'offre le langage pour exprimer un même message de diverses manières, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - synonymes, éponymes et hyperonymes - locutions - comparaisons - autres
OA21	Utiliser correctement les participes passés irréguliers [en espagnol], par exemple, <i>roto</i> [brisé], <i>abierto</i> [ouvert], <i>dicho</i> [dit], <i>escrito</i> [écrit], <i>muerto</i> , [mort], <i>puesto</i> [mis], <i>vuelto</i> [revenu] dans leurs productions écrites.
OA22	<p>Écrire correctement de façon à faciliter la compréhension de la part du lecteur, en appliquant toutes les règles d'orthographe, alinéas, accents, ponctuation, apprises au cours des années précédentes,</p> <ul style="list-style-type: none"> - en établissant des liens entre les idées entendues et leurs expériences personnelles de même qu'avec leurs connaissances acquises - en extrayant et en assimilant l'information pertinente - en posant des questions à l'enseignant ou aux compagnons de classe pour comprendre ou élaborer une

Objectifs	Description
	idée, clarifier la signification d'un mot - autres

2.2.2 *Deuxième critère de sélection : orientations adressées aux enseignants pour être mises en œuvre dans l'enseignement-apprentissage de leurs élèves*

Les tâches d'enseignement-apprentissage sont des moyens d'action proposés à l'enseignant pour engager leurs élèves dans le processus d'enseignement-apprentissage d'un objet de savoir. Les indications comportent la source du matériel, des documents de référence et des stratégies à mettre en place auprès des élèves. Par le biais des tâches d'enseignement-apprentissage proposées aux enseignants à réaliser auprès de leurs élèves, nous allons à la fois formuler des hypothèses sur les processus de conceptualisation en jeu et discuter de la pertinence ou non du modèle d'analyse

2.3 Organisation du manuel scolaire analysé

Chaque unité possède ses objectifs d'apprentissage attendus, qui sont présentés au début de chaque unité. Dans la figure 9 ci-dessous, nous donnons un exemple de la façon dont les objectifs d'enseignement-apprentissage sont présentés au début de chaque unité. Nous pouvons voir dans la colonne de gauche qu'ils sont identifiés par un numéro, lequel se retrouve également dans le curriculum d'enseignement. La colonne de droite montre les critères d'évaluation de ces objectifs.

Les tâches du manuel scolaire proposées aux élèves se déroulent tout au long des huit unités. Ces unités sont divisées en cinq sections d'enseignement-apprentissage, lesquelles sont composées de différents temps d'enseignement-apprentissage :

- c) « Introduction à l'unité »²¹. Cette section d'enseignement-apprentissage commence avec la présentation d'un texte. Celui-ci présente des tâches qui doivent être effectuées en équipes. À la fin de la lecture, les élèves doivent

²¹ Traduction libre de l'espagnol : *entrada de la unidad*.

faire une synthèse des tâches réalisées tout au long du développement de l'unité;

- d) « Pour commencer »²². Cette section présente les nouveaux savoirs qui seront travaillés dans l'unité. Ils sont traités dans les activités qui composent l'unité;
- e) « Atelier de lecture »²³. Cette section présente des textes littéraires et non littéraires de différents auteurs de la littérature mondiale et chilienne. Le défi est ici de permettre aux élèves de réaliser des activités liées aux thématiques visées par l'unité;
- f) « Atelier d'écriture »²⁴. La section est conçue pour permettre aux élèves de planifier, écrire, réviser et éditer leurs productions écrites en prenant en compte un modèle prédéterminé et en réalisant différentes activités de recherche et d'analyses d'information;
- g) « Pour terminer »²⁵. Cette section du manuel propose des activités pour travailler le vocabulaire acquis dans l'unité. Le manuel propose une activité en équipe de façon à consolider les habiletés et les savoirs acquis dans l'unité;
- h) « Évaluation »²⁶. Elle contient des activités en lien avec l'analyse d'un texte visant l'application des savoirs acquis tout au long de l'unité. En outre, des suggestions de lecture et d'autres ressources sont proposées afin que les élèves puissent approfondir leurs apprentissages.

Afin d'avoir une meilleure représentation du manuel et de son organisation, nous présentons ci-après un artefact sous la forme d'une saisie de segment de table des matières du manuel scolaire.

²² Traduction libre de l'espagnol : *para comenzar*.

²³ Traduction libre de l'espagnol : *taller de lectura*.

²⁴ Traduction libre de l'espagnol : *taller de escritura*.

²⁵ Traduction libre de l'espagnol : *para finalizar*.

²⁶ Traduction libre de l'espagnol : *evaluación*.

Unidad 1 Más allá de la magia	
Entrada	El rey Midas, Ovidio, pág. 10 Comentemos, pág. 10 Bitácora de lectura, pág. 11
Para comenzar	Elementos narrativos, pág. 12 La trama y el tema, pág. 12 Estructura interna de las narraciones, pág. 12 Vocabulario unidad, pág. 13
Taller de lectura	1. La oca de oro, Hermanos Grimm, pág. 14 2. La Sirenita, Hans Crithian Andersen, pág. 18 Pasos para el proceso de escritura, pág. 25 Escribo un cuento, pág. 27 3. El Picapedrero, Anónimo, pág. 28 Participio, pág. 31 4. Historia de Abdula, el mendigo ciego, Anónimo, pág. 34
Taller de escritura	Artículo informativo: La gran Muralla China, pág. 32 Artículo informativo: (características), pág. 33 Escribo un artículo informativo, pág. 33
Para finalizar	Vocabulario, pág. 38 Explicación de acontecimientos, pág. 38 Mito y realidad: Toda la verdad sobre la misteriosa sirena en playa de Israel (noticia), pág. 39
Evaluación	La gallina de los huevos de oro, Esopo, pág. 40 Bitácora de lectura, pág. 41 Leer por placer, pág. 41

Figure 9 : Vue d'ensemble des sections d'enseignement-apprentissage du manuel scolaire de l'élève par unité

Chaque unité du manuel scolaire de la sixième année présente la liste des objectifs qui seront abordés dans l'unité. Nous présentons à la figure 10 un exemple issu de l'unité 2 du manuel scolaire.

OA 14		Nombre de l'objectif d'enseignement-apprentissage
OA 14 Escribir creativamente relatos de experiencias personales, (citas, cuentos, etc.) que:		
OA 14 Escribir creativamente narraciones de experiencias personales, (citas, cuentos, etc.) que:	<ul style="list-style-type: none"> tengan una estructura clara utilicen conectores adecuados tengan coherencia en sus oraciones incluyan descripciones y diálogo (si es pertinente) que desarrollen la trama, los personajes y el ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> tengan una estructura clara utilicen conectores adecuados tengan coherencia temática incluyan descripciones
OA 18 Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollan ideas que son relevantes para el tema. Incorporan palabras de la lectura que comentan (en el caso de la escritura de comentarios). Utilizan un registro acorde al destinatario y al propósito del texto. Utilizan conectores y elementos de coherencia para mantener la cohesión del texto. Mejoran los textos: <ul style="list-style-type: none"> agregando datos, adjetivos, descripciones o ejemplos para profundizar las ideas acortando o combinando oraciones para que el texto sea más fluido eliminando o reubicando ideas. Aclaran sus dudas de ortografía a medida que redactan. Releen y marcan en su texto: <ul style="list-style-type: none"> oraciones que no se comprenden ideas que hay que explicar mejor párrafos en los que falta información. Reescriben sus textos: <ul style="list-style-type: none"> revisando la concordancia de persona y número manteniendo un tiempo verbal coherente a lo largo de la narración corrigiendo la ortografía literal, acentual y puntual. Adecuan el formato al propósito del texto para publicarlo. Reemplazan palabras, corrigen ortografía y gramática, y dan formato a sus textos, usando las herramientas del procesador. 	
OA 22 Utilizar correctamente los participios irregulares (por ejemplo, roto, abierto, dicho, escrito, muerto, puesto, vuelto) en sus producciones escritas.	<ul style="list-style-type: none"> Escriben textos en los que utilizan correctamente los participios irregulares roto, abierto, dicho, escrito, muerto, puesto y vuelto. Usan correctamente los participios irregulares cuando los incorporan en sus producciones orales. Identifican errores en el uso de los participios irregulares. 	

Figure 10 : Exemple de présentation des objectifs d'enseignement-apprentissage par unité

3. LA TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES

Pour répondre aux objectifs de recherche, la technique choisie pour réaliser l'analyse des généralisations proposées dans l'enseignement-apprentissage des tâches du manuel scolaire de 6^e année du primaire du Chili est la technique de l'analyse de contenu. Cette technique sert à décrire et à donner du sens à un objet (Berelson, 1952; Holsti, 1968; Kaplan, 1943; Lasswell, 1952). Nous adhérons à la définition de Bardin (2001) pour qui l'analyse de contenu est un « ensemble de techniques d'analyse des communications » (p. 31) qui permet de réaliser une deuxième lecture du discours à analyser. Cette technique est : a) objective, du fait qu'elle utilise des procédures d'analyse vérifiables; b) systématique, parce qu'elle a recours à des étapes séquentielles et c) quantifiable, car elle peut mesurer la fréquence des occurrences de certaines caractéristiques du contenu.

3.1 Les phases d'analyse de contenu mises en œuvre dans cette thèse

L'analyse s'organise en trois temps (Bardin, 2001) : 1) la préanalyse, 2) l'exploitation du matériel et 3) le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation. Nous présentons les phases de l'analyse de contenu utilisées dans cette thèse.

3.1.1 *La préanalyse*

En nous appuyant sur Bardin (2001), nous considérons que cette phase est composée d'une série d'actions considérées comme « ouvertes » dans le sens où elles ne sont pas nécessairement structurées. Nous avons réalisé une lecture flottante du manuel scolaire. Cette lecture nous a permis de comprendre l'organisation du manuel pour ensuite identifier uniquement les tâches en lien avec l'enseignement-apprentissage de la grammaire qui se trouvent dans la section portant sur l'écriture de chaque unité.

Dans ce processus, nous avons repéré toutes les tâches à mettre en œuvre par les enseignants en termes de moyens d'action visant à engager leurs élèves dans l'enseignement-apprentissage des objectifs curriculaires en lien avec l'axe de la grammaire. Pour ce faire, parmi les objectifs présentés au début de chaque unité du manuel de l'enseignant, nous avons sélectionné ceux qui, selon le curriculum d'enseignement-apprentissage, correspondent à ceux de l'axe de la grammaire. Nous avons par la suite croisé cette information avec les tâches de la section portant sur l'écriture de chaque unité du manuel de l'enseignant, ce qui nous a permis d'identifier 13 tâches d'enseignement-apprentissage. Nous présentons dans le tableau 4 les tâches de même que les objectifs d'enseignement-apprentissage qui y sont associés. Le tableau est organisé en trois colonnes, la première correspond au numéro d'unité du manuel de l'enseignant, la deuxième indique le nombre d'activités d'écriture et la troisième montre les objectifs d'enseignement-apprentissage (OA) en lien avec la grammaire, présentés au début de chaque unité.

Tableau 4
Les objectifs des unités d’enseignement-apprentissage du point de vue de la
grammaire

Unité	Nom de l’activité	Numéro d’objectif
Unité 1	Les connecteurs	OA18
	Les participes	OA22
Unité 2	Les pronoms interrogatifs et exclamatifs	OA22
	Verbes irréguliers	OA 22
Unité 3	Les figures de style : la personnification, la comparaison, l’hyperbole, l’allitération et l’onomatopée	OA 20
Unité 4	Les textes informatifs	OA14, OA18
Unité 5	L’écriture d’un mythe	OA14, OA18
	L’écriture d’une légende	OA14, OA18
	L’utilisation des virgules dans des phrases explicatives	OA18
Unité 6	Les suffixes et les préfixes	OA22
Unité 7	Les caractéristiques des types de textes : la chronique, le texte informatif	OA15
Unité 8	L’écriture d’une entrevue	OA15
	L’écriture d’un reportage	

Afin de préparer le matériel d’analyse, nous avons retranscrit tous les moyens d’action qui composent la tâche d’enseignement-apprentissage à mettre en œuvre par les enseignants auprès de leurs élèves. Nous avons donc inclus dans notre analyse chacun des moyens d’action présents tout au long du manuel qui portent sur l’objet d’enseignement en lien avec la grammaire, travaillés dans la section d’écriture du manuel. Nous avons respecté la séquence d’enseignement-apprentissage proposée dans le manuel scolaire.

3.1.2 L’exploitation du matériel

Une fois le corpus d’analyse identifié, nous l’analysons au regard de trois composantes : a) composante phénoménologique b) composante épistémologique et

composante sémiotique. Celles-ci composent la grille d'analyse que nous utilisons dans le cadre de cette thèse.

Considérant que le but de la grille est d'opérationnaliser les concepts et les objectifs de recherche exposés aux chapitres précédents, les indicateurs de la grille sont déterminés en lien étroit avec le cadre théorique vygotkien présenté dans le deuxième chapitre de cette thèse.

3.1.3 Le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation

Nous avons réalisé une synthèse des résultats obtenus, pour ensuite les comparer aux objectifs de notre recherche ainsi qu'aux aspects théoriques présentés au deuxième chapitre de notre thèse.

4. LA GRILLE D'ANALYSE

En ce qui a trait aux composantes de la grille, afin d'identifier les modes de généralisation et les façons d'agir que les savoirs du domaine de la grammaire du curriculum de la langue d'enseignement-apprentissage favorisent chez les élèves du primaire au Chili, nous avons structuré la grille en deux parties. La première partie a pour but d'identifier les aspects généraux des tâches à analyser. Elle présente l'objectif d'enseignement-apprentissage en lien avec les tâches, l'unité à laquelle appartiennent les tâches analysées, le numéro de la tâche en fonction de l'unité à laquelle elle appartient, de même que les savoirs grammaticaux visés. La deuxième partie de la grille est composée des processus de généralisation théorique et empirique qui ont été dégagés à partir du cadre théorique vygotkien présenté dans le deuxième chapitre de cette thèse. Pour pouvoir organiser ces processus, nous avons structuré la grille à partir des trois dimensions de la généralisation utilisées par Radford (2004, 2010, 2015) : soit la composante phénoménologique, la composante

épistémologique et la composante sémiotique. Chacune d'elles comporte des indicateurs qui permettront d'identifier et de caractériser les tâches analysées.

4.1 Caractéristiques de la grille d'analyse

Comme mentionné précédemment, les composantes de la grille d'analyse des processus de conceptualisation répondent à la théorie historique culturelle vygotkienne développée dans notre cadre de référence. C'est pourquoi la relation entre le sujet (l'élève) et l'objet de la connaissance est médiée par des signes culturels. Cette affirmation implique que les indicateurs qui constituent la grille d'analyse soient conçus comme des signes psychologiques qui ont deux rôles : a) un rôle de transformation du déroulement des fonctions psychiques de l'élève et b) un autre de représentation des objets de la connaissance. En d'autres mots, les indicateurs sont conçus comme des phénomènes cognitifs qui offrent à l'élève la possibilité de progresser sur le plan conceptuel et sémiotico-culturel (Radford, 1998).

La grille d'analyse que nous avons élaborée à partir des préconisations de Radford (1998, 2004, 2006) est composée de quatre colonnes. La première montre les composantes de généralisation qui sous-tendent notre analyse, soit les composantes phénoménologique, épistémologique et sémiotique. La seconde colonne montre les moyens d'action indiqués pour mettre en oeuvre la tâche d'enseignement en lien avec la grammaire. La troisième colonne présente les moyens d'action en lien avec l'objet de savoir, qui forment la tâche d'enseignement que nous analysons. La quatrième colonne indique les occurrences des moyens d'action identifiés tout au long du manuel scolaire.

L'analyse réalisée à l'aide de cette grille nous permettra de répondre à notre premier objectif de recherche, c'est-à-dire analyser le processus de formation des concepts favorisés par les savoirs grammaticaux du curriculum d'enseignement-apprentissage du primaire.

Tableau 5
Grille d'analyse

Composantes de la généralisation	Types de moyens d'action	Tâche sur les participes : moyens d'action	Occurrences
Composante phénoménologique	Situations créées pour entrer en contact avec l'objet; zone d'interaction des impressions sur l'objet par l'intermédiaire des représentations visuelles, auditives, sensorielles, etc.		
	Moyens d'action pour favoriser la description des attributs de l'objet.		
Composante épistémologique	Moyens d'action pour établir des propriétés de l'objet qui seront utilisées dans d'autres situations de compréhension du monde : recherche et explicitation d'une caractéristique invariable de l'objet		
	Moyens d'action pour tirer des déductions à partir de caractéristiques d'autres objets		
	Moyens d'action pour établir des comparaisons avec un ou plusieurs objets égaux ou similaires (qui ont été spécialement sélectionnés et proposés par l'enseignant)		
Composante sémiotique	Moyens d'action permettant l'utilisation des signes		
	Moyens d'action favorisant l'utilisation d'un langage plus abstrait pour désigner l'objet de connaissance		

Pour répondre à notre deuxième objectif spécifique de recherche, soit celui d'identifier et de décrire les processus de généralisation (empirique et théorique) des savoirs grammaticaux du curriculum d'enseignement au Chili, nous devrions pouvoir caractériser deux traits représentatifs des processus de formation de concepts : le niveau de conscience et le caractère volontaire de l'utilisation du concept dans d'autres situations d'enseignement-apprentissage. Pour Vygotski (1934/1997), tout passage d'un processus propre au concept quotidien à un concept d'ordre scientifique implique un passage obligé par la prise de conscience et le caractère volontaire de leur utilisation. Étant donné que la conscience est définie par Vygotski (*Ibid.*) comme l'espace interne de la pensée où se produit l'interaction d'un ensemble d'actions psychiques dont le résultat ne peut être observé que dans la mesure où ces actions agissent comme des agents qui incitent d'autres comportements, nous avons procédé, à partir des résultats obtenus, à l'identification de toutes les mesures d'action visant à favoriser l'établissement d'une relation entre un ou plusieurs concepts. Notre objectif était de caractériser ces mesures d'action en termes de prise de conscience des rapports possibles entre les concepts et d'utilisation de ces rapports pour l'établissement d'un nouveau concept.

Étant donné le caractère volontaire de la mise en œuvre de ces rapports, des liens pourraient être déduits en identifiant les mesures d'action qui étaient orientées vers l'utilisation des concepts appris pour résoudre les situations de contradiction. Ces situations permettent le démarrage de processus compensatoires psychiques et, par conséquent, de la réélaboration d'un concept appris.

Cette analyse nous permettra de déterminer les zones de développement le plus proche où les relations entre les différents types de concepts sont possibles.

4.2 Les composantes de la grille d'analyse

La composante phénoménologique est la manière dont l'élève entre en contact (dans un premier temps) avec l'objet à conceptualiser. Cette composante nous permettra d'identifier et de caractériser le sens et la signification des tâches valorisées dans le manuel scolaire. Pour ce faire, nous voulons identifier les processus proposés par les tâches qui permettront aux élèves de mettre en lumière leurs propres actes de conscience visant la construction du savoir d'enseignement-apprentissage proposé dans le manuel. Nous rappelons que lorsque nous nous référons à la conscience, nous le faisons, non pas à partir d'un point de vue contemplatif. Au contraire, nous adhérons à une vision de la conscience en tant que processus de réflexion responsable de guider le sujet dans son monde. En nous appuyant sur notre cadre de référence, nous partons de l'idée que le sens accordé à la tâche est influencé par les expériences vécues par l'individu. Cette composante met en lumière la place de la perception en tant que mécanisme cognitif qui contribuera à donner du sens aux moyens d'action proposés dans le manuel scolaire aux enseignants lors de la réalisation des tâches d'enseignement-apprentissage.

La composante épistémologique porte sur la façon dont le rapport à l'objet est élaboré en fonction de certaines de ses propriétés et de ses liens avec d'autres objets de savoirs. Cette composante nous permettra de caractériser le système d'organisation des propriétés et des objets valorisés par les tâches. Nous identifierons le type de rapport, soit vertical, soit horizontal, entre les objets de connaissance ainsi que les moyens suggérés pour que les enseignants orientent l'identification des caractéristiques particulières d'autres objets en lien avec les savoirs grammaticaux abordés dans les tâches d'enseignement-apprentissage.

En ce qui concerne la composante sémiotique, elle nous permettra de caractériser les moyens sémiotiques proposés dans le manuel par lesquels l'enseignant est appelé à organiser son enseignement-apprentissage du savoir

grammatical proposé dans le manuel. Nous identifierons différents moyens sémiotiques : oraux, écrits et linguistiques qui sont favorisés par les tâches pour l'enseignement-apprentissage du savoir étudié.

QUATRIÈME CHAPITRE

MODES DE GÉNÉRALISATION THÉORIQUE ET EMPIRIQUE DES SAVOIRS DU DOMAINE DE LA GRAMMAIRE DU CURRICULUM DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DU PRIMAIRE AU CHILI : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Pour répondre à notre objectif de recherche, à savoir identifier les modes de généralisation théorique et empirique et les façons d'agir que les savoirs du domaine de la grammaire du curriculum de la langue d'enseignement-apprentissage, tels que prescrits dans le manuel scolaire, favorisent chez les élèves du primaire au Chili, nous analysons les tâches prescrites aux enseignants dans le manuel de sixième année du primaire. Le but poursuivi, par le biais de l'analyse de ces tâches, est de formuler des hypothèses sur des modes d'action valorisés pour engager les élèves dans le processus d'enseignement-apprentissage des savoirs grammaticaux. Dans ce chapitre, nous présentons la description et l'analyse des données. Nous procédons en trois temps : description des tâches du manuel qui ont été analysées; analyse de ces tâches à partir de la grille d'analyse présentée au chapitre trois; finalement, à partir d'une synthèse des analyses réalisées, nous ferons l'analyse des rapports de généralisation que les tâches d'enseignement-apprentissage analysées favorisent.

1. DESCRIPTION DES TACHES DU MANUEL SCOLAIRE DE SIXIÈME ANNEE CONCERNANT LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE ANALYSEES

Au total, 11 tâches ont été identifiées lors de la lecture flottante du manuel. Le manuel scolaire associe ces tâches à différents objectifs d'apprentissage (OA). Des sept objectifs d'enseignement-apprentissage indiqués dans le curriculum de la sixième année appartenant à l'axe de l'écriture, le manuel scolaire en aborde cinq. En effet, les objectifs 19 et 21 ne sont pas abordés de façon explicite dans le manuel; ces

deux OA ne font pas partie de la liste des objectifs d'apprentissage abordés tout au long du manuel scolaire. À titre de rappel, les OA sont présentés explicitement avant chaque unité d'enseignement-apprentissage. Nous croyons utile de proposer une vue d'ensemble de l'organisation des activités analysées par unité d'enseignement. Nous présentons dans le tableau 6 les tâches de grammaire analysées pour chaque unité d'enseignement-apprentissage. Ces tâches sont associées à leurs OA respectifs. Le tableau est organisé en trois colonnes, la première correspond au numéro d'unité du manuel de l'enseignant, la deuxième indique le nombre d'activités d'écriture et la troisième montre les objectifs d'enseignement-apprentissage (OA) en lien avec la grammaire, présentés au début de chaque unité.

Tableau 6
Tâches analysées et leurs objectifs d'unités d'enseignement-apprentissage
correspondant, considérés du point de vue de la grammaire

Unité	Nom de l'activité	Numéro d'objectif
Unité 1	Les connecteurs	OA18
	Les participes	OA22
Unité 2	Les pronoms interrogatifs et exclamatifs	OA22
	Verbes irréguliers	OA 22
Unité 4	L'écriture d'une nouvelle journalistique	OA14, OA18
Unité 5	L'écriture d'un mythe	OA14, OA18
	L'écriture d'une légende	OA14, OA18
Unité 6	Les suffixes et les préfixes	OA22
Unité 7	La rédaction d'une chronique	OA15
Unité 8	La rédaction d'une entrevue	OA15
	La rédaction d'un reportage	

Chacune des tâches présentées est composée de plusieurs moyens d'action. Nous définissons les moyens d'action comme des tâches prescrites dans le manuel scolaire pour être mises en œuvre par l'enseignant pour engager les élèves dans une

activité portant sur un objet de savoir en lien avec la grammaire. Dans la section qui suit, nous présentons ces moyens d'action et leur analyse.

2. ANALYSE DES TACHES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE QUI CORRESPONDENT AUX OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE DU CURRICULUM DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT

L'analyse est structurée en trois parties. En premier lieu, nous indiquons tous les moyens d'action donnés aux enseignants pour mettre en œuvre la tâche d'enseignement-apprentissage proposée dans le manuel. Chaque moyen d'action est présenté avec le numéro de page qui lui correspond dans le manuel scolaire. Dans un deuxième temps, nous procédons à l'analyse des données à partir de la grille présentée dans le chapitre trois. Cette grille porte sur les trois composantes qui constituent la généralisation à caractère théorique : composante phénoménologique, composante épistémologique et composante sémiotique. À partir du cadre de référence de cette thèse, nous analysons les moyens d'action identifiés selon la composante à laquelle ils appartiennent. Dans le but d'établir une caractérisation de la nature des moyens d'action favorisés dans le manuel scolaire de l'enseignant, nous avons signalé le nombre d'occurrences pour chacun des indicateurs des composantes de la généralisation théorique. Finalement, dans un troisième temps, à la suite de la description des relations entre chaque composante, nous caractérisons la tâche d'enseignement.

2.1 Tâches de l'unité

Nous présentons les tâches en lien avec l'enseignement-apprentissage de la grammaire de l'unité.

2.1.1 Les connecteurs

La plupart des moyens d'action en lien avec la tâche d'enseignement-apprentissage des connecteurs se trouvent dans l'unité 1. Toutefois, certains moyens d'action prescrits aux enseignants apparaissent tout au long des unités. Les OA associés à cette tâche sont les OA18 et OA22.

La tâche d'enseignement-apprentissage que nous analysons porte sur les connecteurs. En effet, dans le contexte d'écriture d'un texte informatif, l'enseignant doit faire comprendre aux élèves l'importance de l'utilisation des connecteurs pour assurer la cohérence d'un texte. Nous avons identifié tous les moyens d'action présents tout au long du manuel. Pour ce faire, nous avons utilisé comme indicateur de recherche le mot « connecteur » et en avons recensé 23 occurrences. Ci-après, nous présentons les 27 indications données aux enseignants en termes de moyens d'action pour l'enseignement-apprentissage des connecteurs tout au long de l'année scolaire. Pour mieux les repérer, nous avons indiqué le numéro de la page où se situent ces moyens d'action :

1. p. 19 : Faire remarquer que l'utilisation de connecteurs est primordiale, car elle détermine une relation entre deux ou plusieurs phrases du texte;
2. p. 19 : Écrire au tableau plusieurs énoncés sans leurs connecteurs, soit un énoncé pour chaque type de connecteur;
3. p. 19 : Demander aux élèves de mentionner quel connecteur est le plus pertinent pour compléter les énoncés;
4. p. 19 : Inviter les élèves à chercher des exemples pour chaque type de connecteurs dans le texte « L'oie d'or » et demander de donner à haute voix leurs exemples;
5. p. 19 : Écrire au tableau les exemples;
6. p. 19 : Mentionner à quel type de connecteur ces exemples appartiennent;

7. p. 21 : Souligner que l'utilisation de connecteurs est primordiale, car ils déterminent la relation qui est établie entre deux ou plusieurs affirmations d'un texte;
8. p. 21 : Demander aux élèves d'écrire un texte;
9. p. 21 : Faire lire l'information proposée à la p. 17 du manuel scolaire qui indique la fonction des connecteurs;
10. p. 21 : Demander aux élèves de revoir la rédaction de leur texte. Pour ce faire, leur expliquer que le texte doit avoir du sens et doit bien expliquer ce qu'il veut dire. Certains facteurs peuvent indiquer que le texte est bien écrit : ex., les paragraphes sont unis à travers les connecteurs;
11. p. 22 : Demander aux élèves d'écrire un conte;
12. p. 22 : Rappeler d'utiliser les connecteurs pour bien organiser les parties du conte;
13. p. 25 : Faire copier aux élèves un tableau avec des indicateurs précis pour évaluer leur production écrite d'un texte informatif. L'indicateur en lien direct avec les connecteurs est : « vérifier si le texte utilise des connecteurs pour organiser l'information »;
14. p. 45 : Faire rédiger un texte informatif;
15. p. 45 : Expliquer aux élèves qu'il existe certains outils qui peuvent être utilisés pour mieux écrire, tels que les connecteurs;
16. p. 45 : Demander aux élèves de vérifier l'utilisation des connecteurs dans une production écrite par l'intermédiaire d'un outil d'évaluation. Pour vérifier l'écriture, fournir aux élèves une liste des indicateurs. L'indicateur d'évaluation en lien avec les connecteurs est : les connecteurs sont utilisés pour lier les idées;
17. p. 55 : Montrer un exemple de connecteur d'opposition dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des clés contextuelles;
18. p. 55 : Expliquer aux élèves ce que sont les clés contextuelles : des phrases et des mots qui donnent des indices sur le sens d'un mot inconnu;
19. p. 55 : Dans un poème, montrer le mot « contraste » comme une clé contextuelle qui est aussi un connecteur qui indique l'opposition;

20. p. 80 : Demander d'ajouter des connecteurs à un texte en utilisant la liste des connecteurs proposés;
21. p. 84 : Demander aux élèves d'écrire la biographie d'un personnage;
22. p. 84 : Une fois que les élèves ont ordonné la vie du personnage de façon chronologique, on leur demande de rédiger des phrases courtes et de les articuler en utilisant des connecteurs;
23. p. 84 : Demander aux élèves d'avoir recours aux dictionnaires, sites Internet, etc. pour trouver des connecteurs;
24. p. 101 : Demander aux élèves d'écrire un mythe qui contient des connecteurs. Pour ce faire, on rappelle aux élèves la fonction des connecteurs : « unir les paragraphes de la narration »;²⁷
25. p. 107 : Rappeler aux élèves la fonction des connecteurs : « Ils servent à regrouper et à faire le lien entre les phrases et les paragraphes »;²⁸
26. p. 110 : Demander aux élèves d'évaluer la narration orale d'un groupe. Pour ce faire, donner des indicateurs d'évaluation. L'indicateur en lien avec les connecteurs est : identifier si la narration orale utilise des connecteurs de cause et de temps;
27. p. 111 : Demander aux élèves de vérifier l'utilisation des connecteurs dans une production écrite par l'intermédiaire d'un outil d'évaluation. L'indicateur d'évaluation en lien avec les connecteurs est le suivant : vérifier si les paragraphes du texte sont liés à des connecteurs.

Au début de l'unité, deux OA sont annoncés, soit 18 et 22. Toutefois aucune activité sur les connecteurs n'est présentée dans le corpus de l'unité. Cette situation est la même pour les unités 7 et 8. Dans ces unités, l'OA 18 est annoncé. Toutefois aucune activité n'est développée dans le corpus des unités.

²⁷ Traduction libre de l'original : « unir los párrafos de la narración » (Quezada et Bustamante, 2015, p. 101).

²⁸ Traduction libre de l'original : « los conectores sirven para unir y relacionar las oraciones y los párrafos » (Quezada et Bustamante, p. 107).

Tableau 7
Grille d'analyse
Tâche 1 : les connecteurs

Composantes de la généralisation	Types de moyens d'action	Moyens d'action pour l'enseignement-apprentissage de la tâche sur les connecteurs : les connecteurs	Occurrences
Composante phénoménologique	Situations créées pour que l'élève se familiarise avec l'objet; zone d'interaction des impressions sur l'objet par l'intermédiaire des représentations visuelles, auditives, sensorielles, etc.	- Écrire au tableau plusieurs énoncés sans leurs connecteurs. Demander aux élèves ce qu'il manque - Écrire au tableau les exemples	1 (p. 19)
	Moyens d'action pour favoriser la description des attributs de l'objet	Inviter les élèves à chercher des exemples pour chaque type de connecteurs dans le texte « L'oie d'or » et demander de donner à haute voix leurs exemples	1 (p. 19)
Composante épistémologique	Moyens d'action permettant d'identifier les propriétés de l'objet qui seront utilisées dans d'autres situations de compréhension du monde : recherche et explicitation d'une caractéristique invariable de l'objet	Faire remarquer l'importance de l'utilisation des connecteurs, car elle établit le lien entre deux ou plusieurs phrases du texte	6 (p. 19; 21; p. 22; 45; 101; 107)
	Moyens d'action permettant de tirer des déductions à partir de caractéristiques d'autres objets	Montrer le mot « contraste » comme une clé contextuelle qui est aussi un connecteur qui indique l'opposition	1 (p. 55)
		Demander aux élèves de mentionner quel connecteur est le plus pertinent pour compléter les énoncés	1 (p. 19)

Composantes de la généralisation	Types de moyens d'action	Moyens d'action pour l'enseignement-apprentissage de la tâche sur les connecteurs : les connecteurs	Occurrences
	Moyens d'action permettant d'établir des comparaisons avec un ou plusieurs objets égaux ou similaires qui ont été spécialement sélectionnés et proposés par l'enseignant	Aucun	Aucun
Composante sémiotique	Moyens d'action permettant l'utilisation de signes	Demander aux élèves de rédiger un texte en utilisant des connecteurs	5 (p. 45; 21; 84; 101; 111)
		Fournir un outil d'évaluation	3 (p. 25; 45; 111)
		Demander d'ajouter des connecteurs à un texte en utilisant la liste des connecteurs proposés	3 (p. 45; 84; 110)
		Demander aux élèves d'avoir recours aux dictionnaires, sites Internet, etc. pour trouver des connecteurs	1 (p. 84)
	Moyens d'action pour favoriser l'utilisation d'un langage plus abstrait pour désigner l'objet de savoir	Mentionner à quel type de connecteur les exemples appartiennent	1 (p. 19)

En ce qui concerne la composante phénoménologique, les moyens d'action suggérés à l'enseignant visent la perception visuelle de la fonction des connecteurs ainsi que la déduction de sa fonction à partir de connaissances du langage oral des élèves. En effet, les élèves doivent percevoir la différence entre une phrase avec et sans connecteurs. Toutefois, l'enseignement-apprentissage de cette perception n'est pas structuré dans le manuel scolaire, dans le sens où les moyens d'action suggérés par le manuel ne donnent pas d'indications sur les aspects à percevoir sur les connecteurs. Les tâches d'enseignement-apprentissage du manuel n'indiquent pas quels sont les aspects que les élèves doivent faire ressortir pour comprendre la fonction des connecteurs. En suivant l'idée que « chaque apprentissage est une source de développement qui éveille les processus qui, sans lui [cet apprentissage], ne peuvent pas apparaître » (Vygotski, 1934/2012, p. 245), nous dirons que, du point de vue phénoménologique, cette tâche n'expose pas les procédures à mettre en œuvre par l'enseignant pour orienter ses élèves vers la reconstruction, au niveau interne, du concept de connecteur.

Du point de vue de la composante épistémologique, les moyens d'action mentionnés cherchent à mettre en évidence que les connecteurs sont des mots utilisés pour unir les énoncés dans un texte. Pour ce faire, les enseignants sont appelés à faire écrire des textes.

Dans notre cadre théorique, nous avons mentionné que le champ épistémologique est formé des moyens d'action mis en œuvre par l'enseignant pour que ses élèves puissent construire de nouvelles significations au regard des savoirs d'enseignement-apprentissage. Pour ce faire, la théorie de l'objectivation de Radford (2004, 2010) fait ressortir certaines conditions nécessaires pour assurer cette reconstruction de significations. En analysant nos résultats du point de vue épistémologique, nous n'avons pas identifié la présence de ces conditions : le manuel ne mentionne pas de moyens d'action permettant d'établir des comparaisons entre les connecteurs et d'autres objets grammaticaux. Il n'aborde pas de façon explicite les

fonctions de base des connecteurs, la seule norme mentionnée étant sa fonction d'union entre les phrases. La fonction de rapports de sens entre les mots ou entre les phrases n'est pas abordée dans le manuel. Or, cette caractéristique constitue la base pour comprendre la nature et le rôle des connecteurs (Riegel, Pellat et Rioul, 2016). Par ailleurs, nous avons observé que tous les moyens d'action de cette composante présentent l'action que les élèves doivent réaliser, mais aucun d'entre eux ne précise à l'enseignant qu'il doit demander aux élèves d'expliquer le pourquoi de l'action à réaliser, action indispensable dans un processus de prise de conscience (Vygotski, 1934/1997).

Cette donnée de recherche nous a amenés à réfléchir sur le fait que notre grille d'analyse ne nous permet pas de dégager les conditions nécessaires à la construction de nouvelles significations.

Pour ce qui est de la composante sémiotique, on relève à plusieurs reprises des moyens d'action en lien avec l'écriture des connecteurs. Plus concrètement, dans le manuel, il est demandé aux élèves d'intégrer des connecteurs dans leurs productions écrites. Pour ce faire, les enseignants sont amenés à utiliser certains instruments pour aider leurs élèves à détecter la présence ou non de connecteurs dans leurs productions écrites. Selon Vygotski (1934/1985), ceci répond en partie à un instrument psychologique qui permet à l'élève de prendre conscience de son comportement (rapport entre les signes et les symboles) et de le réguler de façon à ce qu'il puisse ensuite utiliser les connecteurs dans une production écrite. Toutefois, les moyens d'action que nous avons identifiés comme étant propres à la composante sémiotique ne sont pas suffisants pour permettre l'introduction ou l'assimilation de nouvelles formes de significations sur les connecteurs. En effet, ces moyens d'action sont présentés de façon indépendante, sans indication quant à la logique en jeu dans l'internalisation des règles d'action. De plus, nous considérons que le fait de suggérer à l'enseignant de faire nommer à ses élèves les types de connecteurs peut favoriser

l'utilisation d'un langage abstrait. Toutefois, le manuel n'oriente pas l'enseignant vers ce but d'enseignement-apprentissage des connecteurs.

Au regard de cette description, nous formulons l'hypothèse d'une prescription d'activités conduisant à un processus de conceptualisation inachevé, car les moyens d'action permettent de produire et de repérer des connecteurs, sans toutefois identifier les moyens d'action visant la justification de l'utilisation des types de connecteurs. Par ailleurs, le manuel propose de mettre en œuvre des moyens d'action pour connaître certaines caractéristiques de l'objet d'enseignement, mais nous n'avons pas repéré de moyens visant à comprendre la raison d'être de ces caractéristiques. Finalement, même si le texte explique l'intégration du concept « clé contextuelle » dans le processus d'enseignement-apprentissage du connecteur, il n'existe pas de moyens d'action concrets explicitant la mise en relation du concept de connecteur avec d'autres concepts.

2.1.2 Les participes

Objectif d'enseignement-apprentissage (OA) 22 : Utiliser correctement les participes irréguliers en espagnol (par exemple, cassé, ouvert, dit, écrit, mort) dans les productions écrites.

Les indications données aux enseignants pour l'enseignement-apprentissage des participes sont les suivantes (Quezada et Bustamante, 2015) :

- p. 24 : Lire avec l'ensemble de la classe la définition du participe proposé dans le texte de l'élève avant de réaliser les activités en lien avec le participe²⁹;

²⁹ Traduction libre de l'original : « El participio regular esá formado con el sufijo ado-ido. Los verbos con participio irregular pierden la terminación que es propia a los participios. » (Quezada et Bustamante, 2015)

- p. 24 : Lire la théorie :
Le participe régulier est formé des suffixes -ado/-ido. Les verbes ayant un participe irrégulier perdent la terminaison propre aux participes;
- p. 25 : Faire découvrir une caractéristique du mode « impersonnel » des verbes au participe passé en utilisant l'exemple suivant; écrire au tableau : Je chante, tu chantes, il chante³⁰ et sur une deuxième ligne, J'ai chanté, tu as chanté, il a chanté³¹ . Qu'arrive-t-il au verbe chanter de la première ligne? Et dans la seconde? Quelle est la différence?
- p. 25 : Expliquer à la classe la différence entre participe régulier et irrégulier;
- p. 25 : Écrire les participes irréguliers des verbes suivants : voir, écrire;
- p. 26 : Faire lire aux élèves les indications sur l'utilisation des connecteurs proposés dans leur manuel;
- p. 29 : Demander aux élèves d'écrire les participes qui manquent.

³⁰ Traduction libre de l'original : « Yo canto, tú cantas, él canta ».

³¹ Traduction libre de l'original : « Yo he cantado, tú has cantado, él ha cantado ».

Tableau 8
Grille d'analyse
Tâche 2 : les participes

Composantes de la généralisation	Types de moyens d'action	Moyens d'action pour l'enseignement-apprentissage de la tâche sur les participes	Occurrences
Composante phénoménologique	Situations créées pour que l'élève se familiarise avec l'objet; zone d'interaction des impressions sur l'objet par l'intermédiaire des représentations visuelles, auditives, sensorielles, etc.	Lire avec l'ensemble de la classe la définition du participe proposé dans le texte de l'élève	1 (p. 24)
	Moyens d'action pour favoriser la description des attributs de l'objet	<ul style="list-style-type: none"> - Lire la théorie sur les participes réguliers - Expliquer à la classe la différence entre un participe régulier et irrégulier - Demander aux élèves de lire les indications sur l'utilisation des connecteurs proposés dans leur manuel 	3 (p. 24; 25; 26)
Composante épistémologique	Moyens d'action permettant d'identifier les propriétés de l'objet qui seront utilisées dans d'autres situations de compréhension du monde : recherche et explicitation d'une caractéristique invariable de l'objet	Faire découvrir une caractéristique du mode « impersonnel » des verbes au participe passé en utilisant l'exemple suivant	1 (p. 25)
	Moyens d'action permettant de tirer des déductions à partir de caractéristiques d'autres objets	Aucun	Aucun

Composantes de la généralisation	Types de moyens d'action	Moyens d'action pour l'enseignement-apprentissage de la tâche sur les participes	Occurrences
	Moyens d'action permettant d'établir des comparaisons avec un ou plusieurs objets égaux ou similaires qui ont été spécialement sélectionnés et proposés par l'enseignant	Aucun	Aucun
Composante sémiotique	Moyens d'action permettant l'utilisation de signes	- Écrire les participes irréguliers des verbes suivants : voir, écrire - Faire écrire aux élèves les participes qui manquent	2 (p. 25; 29)
	Moyens d'action pour favoriser l'utilisation d'un langage plus abstrait pour désigner l'objet de savoir	Aucun	Aucun

Le savoir que nous avons identifié comme étant propre au contenu de la grammaire est celui ayant trait à l'utilisation correcte des participes irréguliers (par exemple, cassé, ouvert, dit, écrit, mort) dans des productions écrites. Cette activité fait partie de l'objectif 22 du curriculum de l'enseignement de la langue. Nous avons repéré 12 occurrences du mot « participe » dans le manuel scolaire. Onze d'entre elles se trouvent dans l'unité 1 et une seule est énoncée dans la liste d'objectifs présentés au début de l'unité 8. C'est donc dire que les moyens d'action en lien avec l'enseignement-apprentissage des participes sont essentiellement présentés à l'unité 1.

En ce qui concerne la composante phénoménologique, les moyens d'action visent l'introduction du concept de participe et leur utilisation adéquate dans des phrases écrites. Pour ce faire, le mode par lequel opère la subjectivité dans cette activité est la différenciation visuelle, à la lecture de deux mots, entre certaines caractéristiques des participes réguliers et irréguliers. Les moyens d'action favorisent les conditions pour que les élèves réalisent les premières étapes vers l'identification de similarités, mais ce premier contact avec les participes n'est pas systématisé par la suite. Cette étape serait nécessaire afin que l'objet de savoir passe d'une réalité directement perceptible à un système de caractéristiques pouvant être abstraites, puis généralisées (Davydov, 1988). En effet, le fait de demander aux élèves de lire des orientations sans préciser de moyens d'action à mettre en place pour faire ressortir les caractéristiques propres aux participes irréguliers ne permet pas d'ouvrir de possibilités vers l'établissement de généralisations théoriques (Vygotski, 1934/1985).

En ce qui a trait à la composante épistémologique, selon le manuel de l'enseignant, l'utilisation des modes impersonnels est nécessaire à la formation de participes irréguliers. Toutefois, nous n'avons pas identifié de moyens d'action en lien avec cette information donnée à l'enseignant. On ne note pas d'enseignement-apprentissage des propriétés en lien avec l'acquisition de la notion de participe (mode du verbe qui lui donne les caractéristiques d'un adjectif). Par conséquent, l'élève ne possède pas les outils nécessaires pour comparer les différentes propriétés entre elles

et d'en déduire le principe de formation d'un participe passé. Radford (2006), identifie ce processus comme un mécanisme nécessaire pour donner du sens aux objets de savoir.

Un autre élément qui fait partie des conditions favorables aux processus de conceptualisation est la possibilité, pour les élèves, de confronter leurs points de vue par rapport aux signes. Cette démarche constitue une condition sine qua non à la réorganisation des savoirs et à la progression vers une nouvelle structuration des processus internes de la pensée verbale (pensée réfléchie) (Vygotski, 1934/2011, p. 212). Les orientations de la tâche du manuel scolaire que nous analysons ne font pas mention de l'utilisation de signes pour que les élèves puissent représenter l'objet de savoir (les participes). L'absence de signes pour établir des rapports entre la pensée interne et la pensée externe nous fait dire qu'un processus de médiation sémiotique ne peut pas se produire en suivant les orientations curriculaires telles qu'elles sont présentées dans le manuel.

La composante sémiotique de cette activité se caractérise par l'utilisation de moyens écrits. Le manuel de l'enseignant propose l'écriture de participes irréguliers des verbes « voir » et « écrire ». Toutefois, le moyen d'action suggéré pour l'enseignement-apprentissage de cette caractéristique n'est pas explicité.

Par ailleurs, l'écriture en soi ne peut pas être considérée comme un outil sémiotique. Pour que ce soit le cas, il est nécessaire que l'écriture soit introduite dans un contexte de rapport entre les tâches de langage à réaliser en classe et les normes linguistiques à mobiliser pour la tâche sollicitée. Toutefois, nous n'avons pas observé ce type de rapport lors de notre analyse. Le manuel scolaire ne suggère pas l'utilisation de signes pour représenter les règles et l'usage des participes réguliers et irréguliers.

Les moyens d'action appropriés permettent aux enseignants de placer les élèves devant différentes modalités d'expérimentation, nécessaires à leur développement. Or, la logique d'une telle démarche doit être clairement expliquée aux enseignants afin qu'ils en perçoivent toute la pertinence et qu'ils la mettent en application.

Un autre aspect qui attire notre attention est l'absence de moyens d'action en mesure de favoriser chez les élèves l'utilisation d'un métalangage permettant d'employer une terminologie grammaticale. Par ailleurs, les moyens d'action proposés n'offrent pas la possibilité d'établir de rapports entre le concept de participe et d'autres savoirs grammaticaux, fort probablement parce qu'il n'y a pas place à la création de situations d'interaction et à des discussions qui permettraient l'établissement d'un langage commun pour traiter l'objet de savoir abordé. Comme mentionné précédemment, les moyens d'action qui servent à opérationnaliser les tâches sont incomplets. L'absence d'informations dans le manuel pour expliquer la nécessité de mettre en œuvre de tels moyens d'action témoigne du peu de place qui leur est accordée dans le développement psychique de l'élève. Bref, à la lumière de l'analyse que nous réalisons, nous pouvons dire que le processus de conceptualisation des participes irréguliers dans les productions écrites, tel qu'il apparaît dans le manuel, ne permettra pas l'établissement de généralisations à caractère théorique.

2.2 Tâches de l'unité 1 : les pronoms interrogatifs et exclamatifs

Les savoirs en lien avec la grammaire, étudiés dans cette tâche d'enseignement-apprentissage, sont les concepts de pronoms interrogatifs et exclamatifs. Cette tâche est abordée uniquement dans l'unité 2 du manuel scolaire. En effet, une recherche avec les mots « pronoms interrogatifs » et « pronoms exclamatifs » a permis d'identifier 15 occurrences de ces mots dans la même unité, soit l'unité 2.

L'unité 2 du manuel scolaire de la langue d'enseignement de la sixième année a pour objectif de permettre à l'élève de : a) lire et comprendre des romans; b) écrire un texte qui se déroule dans une époque déterminée de l'Histoire, etc.; c) commenter les textes lus de façon fondée. Les savoirs en lien avec la grammaire sont abordés lors de l'enseignement-apprentissage de la rédaction d'un récit se déroulant dans une période historique et dans d'autres contextes de production écrite.

Les moyens d'action suggérés aux enseignants sont (Quezada et Bustamante, 2015) :

- p. 39 : Lire une définition des pronoms interrogatifs et exclamatifs;
- p. 39 : Expliquer la différence entre ces deux types de pronoms : « seuls les pronoms interrogatifs commandent des accents »;³²
- p. 39 : Demander aux élèves d'écrire un récit à partir de la lecture du texte : « Une aventure ») en utilisant des pronoms interrogatifs et exclamatifs;
- p. 40 : Souligner l'utilité de ces pronoms, surtout lors de l'écriture d'un dialogue;
- p. 44 : Demander de produire un texte;
- p. 44 : Demander aux élèves de réviser leur production écrite. Pour ce faire, écrire au tableau des indicateurs d'évaluation et demander aux élèves de les reproduire dans leurs cahiers. (Les indicateurs d'évaluation sont donnés dans le manuel. L'indicateur en lien avec les pronoms interrogatifs et exclamatifs est vérifié si les pronoms interrogatifs et exclamatifs ont été écrits avec des accents);
- p. 44 : Le même moyen d'action que celui présenté au point précédent est suggéré pour l'évaluation d'une autre production écrite.

³² Traduction libre de l'original : « Sólo los pronombres interrogativos utilizan acentos. »

Tableau 9
Grille d'analyse
Tâche 3 : les pronoms interrogatifs et exclamatifs

Composantes de la généralisation	Types de moyens d'action	Moyens d'action pour l'enseignement-apprentissage de la tâche sur les pronoms interrogatifs et exclamatifs	Occurrences
Composante phénoménologique	Situations créées pour que l'élève se familiarise avec l'objet; zone d'interaction des impressions sur l'objet par l'intermédiaire des représentations visuelles, auditives, sensorielles, etc.	Lire une définition des pronoms interrogatifs et exclamatifs Demander aux élèves d'écrire un récit (à partir de la lecture du texte : « Une aventure ») en utilisant des pronoms interrogatifs et exclamatifs Demander la production d'un autre texte	3 (p. 39; 39; 44)
	Moyens d'action pour favoriser la description des attributs de l'objet.	Souligner que ces pronoms sont très utiles, surtout lors de l'écriture d'un dialogue	1 (p. 39)
Composante épistémologique	Moyens d'action permettant d'identifier les propriétés de l'objet qui seront utilisées dans d'autres situations de compréhension du monde : recherche et explicitation d'une caractéristique invariable de l'objet	Aucun	Aucun
	Moyens d'action permettant de tirer des déductions à partir de caractéristiques d'autres objets	Aucun	Aucun

Composantes de la généralisation	Types de moyens d'action	Moyens d'action pour l'enseignement-apprentissage de la tâche sur les pronoms interrogatifs et exclamatifs	Occurrences
	Moyens d'action permettant d'établir des comparaisons avec un ou plusieurs objets égaux ou similaires qui ont été spécialement sélectionnés et proposés par l'enseignant	Aucun	Aucun
Composante sémiotique	Moyens d'action permettant l'utilisation de signes	Écrire au tableau des indicateurs d'évaluation et demander aux élèves de les reproduire dans leurs cahiers. (Les indicateurs d'évaluation sont donnés par le manuel. L'indicateur en lien avec les pronoms interrogatifs et exclamatifs est vérifié si les pronoms interrogatifs et exclamatifs ont été écrits avec des accents)	2 (p. 44; 44)
	Moyens d'action pour favoriser l'utilisation d'un langage plus abstrait pour désigner l'objet de savoir	Aucun	Aucun

Pour ce qui est de la composante phénoménologique, les moyens d'action utilisés par cette tâche sont l'écoute de la définition des pronoms, ainsi que la lecture et l'écriture des textes en y intégrant et en utilisant adéquatement ces pronoms. L'enseignant devra avoir recours à la perception de l'information sonore des élèves pour la compréhension du message lu ainsi qu'à la perception visuelle afin qu'ils trouvent dans un texte des pronoms interrogatifs et exclamatifs. La tâche prescrite est l'écriture d'un texte. L'enseignant doit attirer l'attention des élèves sur l'importance de l'utilisation de ces pronoms. Toutefois, le manuel ne mentionne pas quelle est leur importance et aucun moyen d'action n'est proposé dans le manuel pour cet objet d'enseignement-apprentissage. Une fois de plus, les moyens d'action n'expliquent pas pourquoi il est important d'attirer l'attention sur l'utilisation de ces pronoms, ce qui ne contribue pas à visualiser l'objet de savoir à partir des différents angles, pour parvenir ensuite à identifier les caractéristiques essentielles à observer. Ce processus, que Davydov (1981) appelle « processus de découverte » de l'objet d'enseignement-apprentissage, est nécessaire pour systématiser les attributs essentiels des objets et procéder à des généralisations. Par ailleurs, aucun rapport de prise de conscience des propriétés qui composent ces pronoms n'est proposé.

En ce qui concerne la composante épistémologique, le seul moyen d'action proposé aux enseignants est de mentionner une caractéristique pour différencier un pronom relatif d'un pronom exclamatif. Toutefois, le manuel ne précise pas les modes de construction à mettre en œuvre par l'enseignant pour pouvoir établir ces distinctions. Par ailleurs, nous n'avons pas identifié de moyens d'action en lien avec les caractéristiques ou propriétés à la base de la formation des pronoms relatifs et exclamatifs. C'est donc dire que les moyens d'action créent les conditions pour maîtriser la logique de la tâche de résolution de problèmes du point de vue sensorimoteur, mais ils ne contribuent pas à établir de rapports logiques entre les objets. L'établissement de ces rapports est indispensable dans une logique de généralisation théorique (*Ibid.*).

En ce qui a trait à la composante sémiotique, l'utilisation d'un outil d'autoévaluation est suggérée aux enseignants. Cet outil devra être reproduit et utilisé par les élèves afin de s'assurer d'écrire les pronoms exclamatifs avec des accents et les pronoms interrogatifs sans accents. Bien que cet outil puisse être considéré comme un moyen d'action, il est nécessaire de souligner que le manuel n'indique pas les processus pour construire et inclure les pronoms dans la production écrite.

À la lumière de notre analyse, nous pouvons conclure que le manuel scolaire ne propose pas de moyens d'action qui favorisent l'enseignement-apprentissage des objets de savoirs, soit les pronoms exclamatifs et interrogatifs, à partir d'une logique de généralisation théorique. En outre, les tâches d'enseignement-apprentissage en lien avec cette composante servent à vérifier la présence et l'absence de certains éléments orthographiques des pronoms. Bien que ces éléments fassent partie des caractéristiques à prendre en compte pour déterminer le type de pronom, cette explication n'est pas mentionnée dans le manuel. Les enseignants ne sont donc pas amenés à présenter ces caractéristiques comme des éléments à prendre en compte pour la conceptualisation du concept.

2.3 Tâches de l'unité 2 : les verbes irréguliers « haber » « tener » et « ir »³³

Tous les moyens d'action en lien avec la tâche d'enseignement-apprentissage des verbes irréguliers sont réunis dans l'unité 2. Nous avons repéré 15 occurrences de ce mot. L'objectif présenté au début de cette unité en lien avec l'enseignement-apprentissage du verbe irrégulier appartient à l'OA 22.

Les indications fournies aux enseignants pour l'enseignement-apprentissage des verbes irréguliers « avoir » et « aller » sont les suivantes (Quezada et Bustamante, 2015) :

³³ *Haber*: avoir; *Tener*: avoir; *Ir*: aller.

- p. 43 : Établir des comparaisons entre les conjugaisons d'un verbe régulier et irrégulier;
- p. 43 : Inscrire au tableau les définitions et des exemples de verbes irréguliers qui sont donnés dans le texte;

Les verbes réguliers sont conjugués de la même manière et gardent toujours leur radical. Par exemple : aimer (amar), danser (bailar) et regarder (mirar)

Racine	Terminaison	
Am	o, as, a, amos, áis, an	Amo, amas, ama amamos, amáis, aman
Bail		Bailo, bailas, baila, bailamos, bailáis, bailan
Mir		Miro, miras, mira, miramos, miráis, miran

- p. 44 : Montrer le tableau ci-dessous et expliquer que dans ce cas, le radical du mot (am) ne se transforme pas, comme cela est le cas avec les verbes irréguliers;

	Presente	Pretérito imperfecto	Pretérito	Futuro
Yo	amo	amaba	amé	amaré
Tú	amas	amabas	amaste	amarás
Él	ama	amaba	amó	amará
Nosotros	amamos	amábamos	amamos	amaremos
Ustedes	aman	amaban	amaron	amarán
Ellos	aman	amaban	amaron	amarán

- p. 44 : Demander aux élèves de chercher dans le texte portant sur le Livre de la jungle du manuel de l'élève des exemples de verbes irréguliers et de leurs conjugaisons;
- p. 44 : Montrer aux élèves que la conjugaison des verbes irréguliers haber, tener et ir est particulièrement complexe. Pour ce faire, lire les conjugaisons présentées dans le manuel de l'élève;
- p. 44 : Faire remarquer aux élèves que de ces trois verbes, le plus complexe à conjuguer est le verbe haber lorsqu'il est utilisé avec un pronom impersonnel;

montrer que lors de la conjugaison de ce verbe, il est très probable que le genre ne réponde pas au pronom utilisé. Montrer des exemples du manuel scolaire;

- p. 44 : Activité complémentaire : demander aux élèves de construire des phrases avec chaque conjugaison des verbes irréguliers présentés dans la lecture du texte sur « Le livre de la jungle » et de les écrire dans leur cahier;
- p. 44 : Demander aux élèves de réviser leur production écrite. Pour ce faire, écrire au tableau des indicateurs d'évaluation et demander aux élèves de les reproduire dans leurs cahiers (les indicateurs d'autoévaluation sont donnés par le manuel). L'indicateur en lien avec les verbes irréguliers est : les verbes irréguliers sont bien conjugués (l'élève doit marquer oui ou non);
- p. 46 : Demander aux élèves de lire un fragment d'un texte et de souligner ensuite le verbe irrégulier.

Tableau 10
Grille d'analyse
Tâche 4 : les verbes irréguliers

Composantes de la généralisation	Types de moyens d'action	Moyens d'action pour l'enseignement-apprentissage de la tâche sur les verbes irréguliers	Occurrences
Composante phénoménologique	Situations créées pour que l'élève se familiarise avec l'objet; zone d'interaction des impressions sur l'objet par l'intermédiaire des représentations visuelles, auditives, sensorielles, etc.	Inscrire au tableau les définitions et des exemples de verbes irréguliers qui sont donnés dans le texte	1 (p. 43)
	Moyens d'action pour favoriser la description des attributs de l'objet	Aucun	Aucun
Composante épistémologique	Moyens d'action pour établir les propriétés de l'objet qui seront utilisées dans d'autres situations de compréhension du monde : recherche et explicitation d'une caractéristique invariable de l'objet	Montrer le tableau ci-dessous et expliquer que dans ce cas, le radical du mot (am) ne se transforme pas, comme cela est le cas avec les verbes irréguliers Montrer aux élèves que la conjugaison des verbes irréguliers haber, tener et ir est particulièrement complexe. Pour ce faire, lire les conjugaisons présentées dans le manuel de l'élève	1 (p. 43)
	Moyens d'action permettant de tirer des déductions à partir de caractéristiques d'autres objets	Faire remarquer aux élèves que de ces trois verbes, le plus complexe à conjuguer est le verbe haber lorsqu'il est utilisé avec un pronom impersonnel; montrer que lors de la conjugaison de ce verbe, il est très probable que le genre ne réponde pas au pronom	1 (p. 44)

Composantes de la généralisation	Types de moyens d'action	Moyens d'action pour l'enseignement-apprentissage de la tâche sur les verbes irréguliers	Occurrences
		utilisé. Montrer des exemples du manuel scolaire	
	Moyens d'action permettant d'établir des comparaisons avec un ou plusieurs objets égaux ou similaires qui ont été spécialement sélectionnés et proposés par l'enseignant	Établir des comparaisons entre les conjugaisons d'un verbe régulier ou irrégulier Demander aux élèves de lire un fragment d'un texte et souligner ensuite le verbe irrégulier. Demander aux élèves de chercher dans le texte portant sur « Le livre de la jungle » du manuel de l'élève des exemples de verbes irréguliers et de leurs conjugaisons	3 (p. 43; 44)
Composante sémiotique	Moyens d'action permettant l'utilisation de signes	Demander aux élèves de réviser leur production écrite. Pour ce faire, écrire au tableau des indicateurs d'évaluation et demander aux élèves de les reproduire dans leurs cahiers. (Les indicateurs d'autoévaluation sont donnés par le manuel). L'indicateur en lien avec verbes irréguliers est : dans le texte les verbes irréguliers sont bien conjugués (l'élève doit marquer oui ou non)	1 (p. 44)
	Moyens d'action pour favoriser l'utilisation d'un langage plus abstrait pour désigner l'objet de savoir	Aucun	Aucun

En ce qui concerne la composante phénoménologique, le moyen d'action proposé à l'enseignant a pour but d'inciter l'élève à se familiariser avec les connecteurs à partir de la lecture d'une liste de verbes irréguliers écrite au tableau par l'enseignant. Toutefois, le manuel n'indique pas le processus que l'enseignant doit mettre en œuvre pour que les élèves puissent comprendre quel est le sens de la tâche et quelles sont les caractéristiques à repérer. Le manuel n'explique pas comment les élèves seront en mesure d'identifier quel est l'objet de savoir à apprendre. Dès lors, le processus par lequel l'individu prend conscience de sa propre activité mentale n'est pas présent.

Par ailleurs, l'analyse de la composante épistémologique permet d'établir que l'enseignant doit faire ressortir les caractéristiques des verbes irréguliers. Pour ce faire, divers moyens d'action sont suggérés : surligner les verbes, identifier les différences entre les verbes réguliers et irréguliers et leurs conjugaisons. Une seule caractéristique des verbes irréguliers est visée par les moyens d'action proposés, soit celle des terminaisons de verbes. Le manuel propose à l'enseignant de mentionner une caractéristique des verbes irréguliers : le radical du verbe change. Bien que cette affirmation réponde aux caractéristiques d'un verbe irrégulier, le moyen d'action proposé par le manuel, c'est-à-dire surligner et identifier les verbes irréguliers dans un texte, ne permet pas l'enseignement-apprentissage de règles et de normes à la base de la logique de production d'un verbe irrégulier : un verbe irrégulier est celui qui ne suit pas le modèle de conjugaison qui correspond à la terminaison de son infinitif. Les modifications peuvent concerner certains temps verbaux, ou l'ensemble d'entre eux, et peuvent affecter le radical ou la terminaison. Les modifications apportées à l'orthographe pour maintenir le même son ne sont pas considérées comme des irrégularités. Nous pouvons donc dire que, d'un point de vue épistémologique, les moyens d'action analysés se trouvent dans un processus initial de généralisation de type théorique.

Pour ce qui est de la composante sémiotique, nous n'avons pas identifié d'orientations permettant de croire qu'il existe un travail de métalangage. Par exemple, aucune question n'est suggérée à l'enseignant pour permettre à l'élève de comprendre l'origine du verbe irrégulier, sa catégorie, etc.

Quant à l'analyse des tâches d'enseignement-apprentissage au regard des composantes du processus de généralisation, nous avons identifié que les moyens d'action proposés ne favorisent pas l'établissement d'un système de signification de règles et de normes des verbes irréguliers. Nous constatons que le manuel propose des moyens d'action visant l'établissement des similitudes et des différences avec des verbes réguliers. Toutefois, ceux-ci sont insuffisants pour que les élèves puissent en tirer des conclusions valides sur l'usage de ces verbes dans différentes situations de communication et pour qu'ils puissent étendre leur raisonnement à d'autres concepts.

À la suite de notre analyse, nous pouvons affirmer que les processus de généralisation théoriques ne sont pas favorisés par les moyens d'enseignement-apprentissage proposés à l'enseignant dans le manuel scolaire. Bien que les moyens d'action proposés abordent plusieurs aspects du processus de généralisation, ils sont présentés de façon incomplète. Mais que permettent-ils concrètement?

2.4 Tâches de l'unité 3

L'unité 3 aborde des savoirs en lien avec la poésie. Selon le manuel scolaire, le but de l'unité est de montrer le côté ludique de cet objet de savoir par l'intermédiaire de tâches d'enseignement-apprentissage en lien avec la compréhension de lecture et la création de poèmes. Même si l'unité comporte une section identifiée comme « atelier d'écriture », aucun objectif d'enseignement-apprentissage de l'écriture n'est annoncé dans l'unité. En effet, les objectifs présentés correspondent à l'axe de lecture et de la communication orale. Considérant que nous avons déterminé comme critère de sélection du corpus d'analyse les tâches

d'enseignement-apprentissage faisant partie des objectifs curriculaires de l'axe d'écriture, nous n'avons pas procédé à l'analyse de l'atelier d'écriture de cette unité.

Un aspect à mentionner est que même si l'atelier d'écriture annonce un moyen d'action en lien avec la production d'un texte, son but est orienté vers la compréhension de textes.

2.5 Tâches de l'unité 4 : la rédaction des textes informatifs (la rédaction d'une nouvelle journalistique, d'un mythe et d'une légende)

Nous présentons ci-après les tâches en lien avec l'enseignement-apprentissage de l'unité 4. Celles-ci sont au nombre de trois : la rédaction d'une nouvelle journalistique, d'un mythe, et d'une légende.

2.5.1 La rédaction d'une nouvelle journalistique

La quatrième unité du texte est axée sur l'analyse et l'interprétation de divers textes poétiques. Au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire, le texte précise qu'au cours de cette unité, les élèves seront sollicités pour produire des textes non littéraires avec une structure et un but précis, en tenant compte des méthodes et des lignes directrices leur permettant de planifier, d'écrire et de réviser leurs textes. Dans l'atelier d'écriture, les orientations du manuel scolaire proposent des moyens d'action en lien avec la tâche de l'écriture du texte informatif. Concrètement, l'atelier aborde l'écriture de nouvelles journalistiques. Étant donné que l'enseignement-apprentissage s'inscrit dans la thématique « texte informatif », nous avons considéré, pour notre analyse, tous les moyens d'action portant sur les textes informatifs et la nouvelle journalistique.

Une recherche réalisée avec le terme « texte informatif » nous a permis de repérer 11 occurrences dans tout le manuel. La plupart d'entre elles sont abordées dans l'unité 4. Toutefois, le terme « nouvelle journalistique » compte 60 occurrences

tout au long du texte et les moyens d'action en lien avec celle-ci sont abordés dans les unités 1, 4, 6 et 8.

Nous présentons ci-dessous, en ordre séquentiel, tous les moyens d'enseignement-apprentissage proposés aux enseignants en lien avec les textes informatifs, notamment la nouvelle journalistique, de même que les moyens d'action qui y sont associés (Quezada et Bustamante, 2015).

- p. 28 : Inviter les élèves à lire la nouvelle journalistique qui porte sur la « Sirène trouvée en Israël »;
- p. 78 : Copier au tableau la définition de la nouvelle journalistique proposée dans le manuel;
- p. 78 : En discuter avec la classe en tenant compte de ces questions : qu'est-ce qu'un fait d'actualité et d'intérêt public? Quelle est l'importance de présenter des informations de manière brève et claire? Que signifie : « information objective »?
- p. 79 : Demander aux élèves de produire une nouvelle journalistique;
- p. 79 : Faire mention de l'importance d'utiliser un langage concis, clair et objectif pour la rédaction du titre de la nouvelle journalistique ainsi que pour l'amorce d'un texte informatif;
- p. 79 : Signaler aux élèves que ces éléments doivent susciter l'intérêt des lecteurs;
- p. 79 : Proposer aux élèves d'écrire le chapeau du texte, lequel synthétise l'événement de la nouvelle journalistique et comprend les six questions de base d'une nouvelle (voir ci-après);
- p. 79 : Donner des orientations claires aux élèves pour la rédaction de ce paragraphe. Pour ce faire, leur suggérer de remplir, à l'aide de phrases simples, le tableau suivant :

- Les questions de base	- Mes nouvelles
- Qu'est-ce qui s'est passé?	-
- Qui y a participé?	-
- Comment cela est-il arrivé?	-
- Quand est-ce arrivé?	-
- Où cela est-il arrivé?	-
- Pourquoi est-ce arrivé?	-

- p. 79 : Demander aux élèves d'écrire la nouvelle journalistique;
- p. 80 : Demander aux élèves d'expliquer individuellement le paragraphe qu'ils ont écrit en donnant des exemples et d'autres informations sur la nouvelle qu'ils ont créée. Leur demander d'utiliser les informations collectées lors des étapes précédentes (phase de planification de la nouvelle) et d'ajouter les données qui sont utiles à l'approfondissement de l'idée centrale de chaque paragraphe;
- p. 80 : Rappeler aux élèves que seules les informations pertinentes devraient être intégrées;
- p. 80 : S'assurer que chaque paragraphe soit écrit de façon succincte et claire;
- p. 80 : Montrer la différence entre un registre formel de la langue et un registre informel. Préciser que ces registres correspondent à des situations différentes de communication et que le texte (fourni par l'enseignant) présente la définition des deux registres;
- p. 80 : En tenant compte des informations sur les types de registres, demander aux élèves de poursuivre l'écriture de la nouvelle journalistique et de s'assurer de corriger l'orthographe des textes écrits tout en veillant à ce qu'ils respectent un registre formel de la langue;
- p. 80 : Inviter les élèves à utiliser le tableau de connecteurs;
- p. 140 : Demander de lire le texte informatif « Une histoire de loyauté et d'amitié »³⁴ du manuel scolaire de l'élève;

³⁴ Traduction libre de l'original : « Una historia de lealtad y amistad ».

- p. 159 : Demander aux élèves d'écrire un texte informatif;
- p. 166 : Approfondir la compréhension de la lecture d'une nouvelle journalistique;
- p. 168 : Demander aux élèves de répondre à la question : quelle est la différence entre une nouvelle journalistique et une entrevue. Pour ce moyen d'action, le manuel indique à l'enseignant que les élèves devraient reconnaître les différences entre deux types d'articles informatifs en comparant la structure, le style d'écriture et l'intention visée. Le manuel fournit à l'enseignant des exemples des différences entre ces deux types de textes;
- p. 174 : Présenter aux élèves la définition suivante ³⁵ :
 Le reportage est un texte journalistique informatif qui traite de façon détaillée d'un thème donné, résultant d'une vaste recherche et d'entrevues réalisées auprès de personnes liées au thème abordé. Il possède un ton plus littéraire et, contrairement à la nouvelle, il ne traite pas nécessairement de thèmes connexes, c'est-à-dire qu'il s'agit de faits marquants de l'actualité.
- p. 179 : Sélectionner les meilleurs reportages, nouvelles, entrevues, biographies, etc. écrits par les élèves dans les unités précédentes pour en faire la publication dans un journal scolaire dans le but qu'ils soient lus par les élèves.

³⁵ Traduction libre de l'original : « El reportaje es un texto periodístico informativo que aborda en extenso un tema determinado, producto de un trabajo de amplia investigación y entrevistas a personas relacionadas con el tema. Posee un tono más literario y, a diferencia de la noticia, no necesariamente trata temas contingentes, es decir, que son noticias relevantes en la actualidad. » (Quezada et Bustamante, 2015, p. 174).

Tableau 11
Grille d'analyse
Tâche 5 : la nouvelle journalistique

Composante de la généralisation	Types de moyens d'action	Moyens d'action pour l'enseignement-apprentissage de la tâche sur les textes informatifs	Occurrences
Composante phénoménologique	Situations créées pour que l'élève se familiarise avec l'objet; zone d'interaction des impressions sur l'objet par l'intermédiaire des représentations visuelles, auditives, sensorielles, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Lire la nouvelle journalistique qui porte sur la « Sirène trouvée en Israël » - Copier au tableau la définition du texte informatif - Demander aux élèves de créer une nouvelle - Proposer aux élèves d'écrire le chapeau du texte, lequel synthétise l'événement de la nouvelle journalistique - Demander aux élèves d'écrire la nouvelle journalistique - Demander de lire le texte informatif - Publier les textes dans un journal scolaire pour les lire 	7 (p. 28; 78; 78; 79; 79; 79; 179)
	Moyens d'action pour favoriser la description des attributs de l'objet	<ul style="list-style-type: none"> - Discuter en groupe à partir de ces questions : qu'est-ce qu'un fait d'actualité et d'intérêt public? Quelle est l'importance de présenter des informations de manière brève et claire? Que signifie : L'information est-elle objective? - Demander aux élèves d'expliquer individuellement le paragraphe qu'ils ont écrit en donnant des exemples et d'autres informations sur la nouvelle qu'ils ont créée - S'assurer que chaque paragraphe est écrit de façon succincte et claire 	2 (p. 78; 80)

Composante de la généralisation	Types de moyens d'action	Moyens d'action pour l'enseignement-apprentissage de la tâche sur les textes informatiques	Occurrences
Composante épistémologique	- Moyens d'action pour établir les propriétés de l'objet qui seront utilisées dans d'autres situations de compréhension du monde : recherche et explicitation d'une caractéristique invariable de l'objet	- Faire mention de l'importance d'utiliser un langage concis, clair et objectif pour la rédaction du titre de la nouvelle ainsi que pour l'amorce d'un texte informatif - Signaler aux élèves que ces éléments doivent susciter l'intérêt des lecteurs - Rappeler aux élèves que seules les informations pertinentes devraient être intégrées - Présenter aux élèves la définition de « reportage »	3 (p. 79, 79, 80)
	Moyens d'action permettant de tirer des déductions à partir de caractéristiques d'autres objets	En tenant compte des informations portant sur les types de registres, demander aux élèves de poursuivre l'écriture de la nouvelle journalistique et de s'assurer de corriger l'orthographe des textes écrits tout en veillant à ce qu'ils respectent un registre formel de la langue	1 (p. 80)
	Moyens d'action permettant d'établir des comparaisons avec un ou plusieurs objets égaux ou similaires	Montrer la différence entre un registre formel de la langue et un registre informel Demander aux élèves de répondre à la question : quelle est la différence entre une nouvelle journalistique et une entrevue?	2 (p. 80; 168)
Composante sémiotique	- Moyens d'action permettant l'utilisation de signes	- Inviter les élèves à utiliser le tableau de connecteurs - Utilisation des questions pour guider l'écriture	2 (p. 24; 80)
	Moyens d'action pour favoriser l'utilisation d'un langage plus abstrait pour désigner l'objet de savoir	Aucun	Aucun

Nous avons repéré 16 moyens d'action en lien avec la tâche d'enseignement-apprentissage des textes informatifs, notamment de la nouvelle journalistique.

Pour ce qui est de la composante phénoménologique, les enseignants sont appelés à créer des situations d'écriture et de lecture pour que les élèves se familiarisent avec l'objet d'enseignement-apprentissage, soit la nouvelle journalistique. De plus, le manuel propose l'établissement de dialogues et de discussions afin qu'ils puissent avoir un premier aperçu des caractéristiques d'une nouvelle journalistique. Finalement, nous dirons que dans cette composante, les moyens proposés ont pour but de faire en sorte que les élèves puissent se rendre compte que les nouvelles doivent être écrites de manière à susciter l'intérêt chez le lecteur.

En ce qui concerne la composante épistémologique, les moyens d'action sont orientés vers l'enseignement-apprentissage des propriétés de la nouvelle journalistique et du texte informatif. L'enseignant est invité à faire établir la relation entre ces deux concepts. À cet effet, le manuel scolaire propose d'introduire des explications sur les différences entre la nouvelle journalistique, le reportage et l'entrevue. Toutefois, ces moyens d'action n'ont pas pour but d'amener chez les élèves une réflexion sur ces différences. Ces actions favorisent l'établissement de déductions des caractéristiques de la nouvelle journalistique, mais elles ne sont pas suffisamment précises pour affirmer qu'elles permettront l'établissement de rapports hiérarchisés qui faciliteront la compréhension des attributs invariables dans la rédaction de textes informatifs.

Quant à la composante sémiotique, nous avons relevé deux moyens d'action qui jouent le rôle d'instruments pour l'enseignement-apprentissage de la structure de la nouvelle journalistique. Le manuel scolaire propose l'utilisation de ces instruments comme moyen d'actions, de contrôle et de représentation des caractéristiques à prendre en compte lors de la production d'un texte écrit. Nous n'avons pas identifié

de moyens d'action favorisant l'utilisation d'un métalangage. De plus, les moyens d'action nécessaires permettant d'établir des comparaisons avec d'autres objets de savoir restent encore très sommaires.

Notre analyse des composantes de la généralisation nous indique que le processus de conceptualisation proposé dans le manuel pour l'enseignement-apprentissage de la tâche est orienté vers une généralisation de type théorique, mais ce processus reste inachevé. Les moyens d'action permettent de connaître, de comprendre les caractéristiques de l'objet d'étude et de saisir le rapport entre cet objet et d'autres objets, tels que les caractéristiques des textes informatifs, les types de registres de langage formel et informel. Toutefois, l'enseignement-apprentissage du métalangage n'est pas présent dans les moyens d'action proposés (Quezada et Bustamante, 2015).

2.5.2 *La rédaction d'un mythe*

Nous avons relevé 89 occurrences du mot « mythe » dans le manuel scolaire :

- p. 13 : Identifier quelles sont les connaissances antérieures que les élèves possèdent sur les mythes.
- p. 13 : Demander aux élèves ce qu'est un mythe et ce qui le distingue d'une histoire, d'un roman ou d'une fable.
- p. 13 : Expliquer que le mythe est :
un type d'histoire ou de narration transmis oralement, qui se caractérise par l'utilisation de thèmes fabuleux ou fictifs sur les dieux et les héros d'un passé lointain, dont la temporalité est totalement distincte de celle de l'histoire, c'est-à-dire non historique, et dont le personnage principal révèle des attitudes ou des conditions qui appartiennent à l'être humain (dans ce cas, l'avidité du roi Midas). Il peut servir de leçon ou nous renseigner sur la façon dont certaines

choses seraient survenues (par exemple, l'origine du monde). Une caractéristique essentielle des mythes est que les événements qu'ils racontaient étaient considérés comme vrais par les hommes de cette époque – en ces temps où la pensée magique dominait la pensée scientifique, d'où son essence mythique.³⁶

- p. 15 : Faire lire le mythe et réaliser les activités de compréhension de lecture;
- p. 97 : Pour activer les connaissances préalables du contenu des mythes, demander aux élèves quels sont les mythes qu'ils connaissent et quelle histoire ils racontent;
- p. 97 : Inviter les élèves à lire le mythe d'Arachné;
- p. 97 : Rechercher des images qui se rapportent à l'histoire du mythe d'Arachné, et les transcrire au tableau;
- p. 98 : Demander aux élèves de chercher à la bibliothèque des mythes et des légendes, de les lire pour ensuite les expliquer en classe;
- p. 98 : Montrer et copier au tableau les caractéristiques d'un mythe (les caractéristiques sont proposées dans le manuel scolaire) et le schéma sur les caractéristiques du contenu d'un mythe (le schéma présente des caractéristiques sur les mythes);
- p. 98 : Demander aux élèves d'écrire, dans leurs cahiers, la définition du mythe qui est présentée dans le manuel scolaire;
- p. 99 : Demander aux élèves de lire un mythe;
- p. 99 : Expliquer aux élèves que les mythes peuvent se retrouver sous différentes versions;
- p. 99 : Montrer aux élèves l'importance de connaître les différentes versions d'un mythe pour bien le comprendre;

³⁶ Traducción libre de l'original : « un tipo de relato o narración que se transmite oralmente, que se caracteriza por tratar temas fabulosos o ficticios sobre dioses y héroes de un pasado remoto, cuya temporalidad es radicalmente distinta a la de la historia, vale decir, no histórico, y cuyo personaje principal nos revela actitudes o condiciones que son propias del ser humano (en este caso, la codicia del rey Midas) que nos pueden servir de lección o nos entregan explicaciones de cómo surgieron algunas cosas (por ejemplo, el origen del mundo). Una característica esencial de los mitos es que los acontecimientos que narraban eran considerados como verdaderos para los hombres de esas épocas –en tiempos en que dominaba el pensamiento mágico por sobre el científico–, de ahí su esencia mítica. » (Quezada et Bustamante, 2015, p. 13).

- p. 100 : Inviter les élèves à écrire un mythe;
- p. 101 : Choisir des personnages qui répondent aux caractéristiques d'un mythe : dieux, demi-dieux, héros, monstres, etc.;
- p. 101 : Montrer la structure que doit avoir un texte narratif;
- p. 101 : Présenter au tableau un cadre conceptuel avec la structure d'un mythe;
- p. 101 : Demander aux élèves d'écrire le mythe en prenant en compte la structure de celui présenté dans le cadre conceptuel;
- p. 101 : Demander aux élèves de réviser le texte qu'ils ont écrit. Porter attention aux erreurs d'orthographe et à certaines erreurs courantes telles que la cohérence (genre et nombre) et la cohésion (utilisation de connecteurs);
- p. 101 : Demander aux élèves de créer une illustration pour l'intégrer à leur production écrite. Souligner que généralement les illustrations qui accompagnent le texte montrent la partie du texte la plus importante;
- p. 101 : Inviter les élèves à examiner le texte qu'ils ont écrit en utilisant les étapes d'écriture mentionnées dans le manuel;
- p. 101 : Demander aux élèves de présenter leur production écrite;
- p. 101 : Demander aux élèves de travailler en groupe pour compléter un tableau de comparaison entre les thématiques du mythe de Pandore et celui de la Genèse. Le tableau est structuré par catégories : thématique, ambiance et époque.

Tableau 12
Grille d'analyse
Tâche 6 : la rédaction d'un mythe

Composantes de la généralisation	Types de moyens d'action	Moyens d'action pour l'enseignement-apprentissage de la tâche sur la rédaction d'un mythe	Occurrences
Composante phénoménologique	Situations créées pour que l'élève se familiarise avec l'objet; zone d'interaction des impressions sur l'objet par l'intermédiaire des représentations visuelles, auditives, sensorielles, etc.	Demander aux élèves ce qu'est un mythe Lecture d'un mythe (2 fois) Demander aux élèves quels sont les mythes qu'ils connaissent et quelle histoire ils racontent Projeter des images pour visualiser les personnages du mythe lu Chercher à la bibliothèque des mythes et des légendes	5 (p. 13; 13; 15; 97; 98)
	Moyens d'action pour favoriser la description des attributs de l'objet	Montrer et copier au tableau les caractéristiques d'un mythe (les caractéristiques sont proposées dans le manuel scolaire) et le schéma sur les caractéristiques du contenu	1 (p. 98)
Composante épistémologique	Moyens d'action pour établir les propriétés de l'objet qui seront utilisées dans d'autres situations de compréhension du monde : recherche et explicitation d'une caractéristique invariable de l'objet	Expliquer le concept de mythe Demander aux élèves d'écrire la définition du mythe Montrer la structure que doit avoir un texte narratif	3 (p. 101)

Composantes de la généralisation	Types de moyens d'action	Moyens d'action pour l'enseignement-apprentissage de la tâche sur la rédaction d'un mythe	Occurrences
	Moyens d'action permettant de tirer des déductions à partir de caractéristiques d'autres objets	Compléter un tableau de comparaison entre les thématiques du mythe de Pandore et celui de la Genèse. Le tableau est structuré par catégories : thématique, ambiance	1 (p. 101)
	Moyens d'action permettant d'établir des comparaisons avec un ou plusieurs objets égaux ou similaires qui ont été spécialement sélectionnés et proposés par l'enseignant	Demander aux élèves de travailler en groupes pour compléter un tableau de comparaison entre les thématiques du mythe de Pandore et celui de la Genèse	1 (p. 101)
Composante sémiotique	Moyens d'action permettant l'utilisation de signes	Examiner le texte que les élèves ont écrit en regard des étapes d'écriture données dans le manuel	2 (p. 101; 101)
	Moyens d'action pour favoriser l'utilisation d'un langage plus abstrait pour désigner l'objet de savoir	Aucun	Aucun

La tâche que nous analysons a pour objectif l'enseignement-apprentissage de la rédaction cohérente d'un mythe. Du point de vue de la composante phénoménologique, les moyens d'action utilisés pour l'enseignement-apprentissage du mythe ont recours aux connaissances préalables de ce qu'est un mythe. Les enseignants doivent avoir recours à l'imagination de leurs élèves pour que ces derniers puissent se représenter mentalement les caractéristiques les plus saillantes qu'ils ont perçues de prime abord du mot mythe lorsqu'ils l'ont entendu ou utilisé pour la première fois. Cette perception initiale conduit l'élève à se représenter mentalement une image concrète et schématique des objets qui partagent le même nom (Davydov, 1981). En d'autres mots, l'enseignant n'oriente pas ce moyen d'action vers l'identification des régularités de la production écrite d'un mythe.

Le moyen d'action choisi pour la description de l'objet vise la compréhension de la structure à utiliser pour l'écriture d'un mythe. Cela signifie que le mythe en soi n'est pas abordé comme un objet d'enseignement-apprentissage. On insiste plutôt sur la compréhension de la structure qu'un texte narratif – dans ce cas, le mythe – doit comporter. Cette affirmation est d'autant plus évidente lors de l'analyse de la composante épistémologique et sémiotique. En effet, bien que le manuel de l'enseignant l'oriente sur la façon d'expliquer le concept du mythe, les moyens d'action utilisés visent surtout la rédaction de celui-ci, dans le respect de la structure d'un texte narratif. Les orientations du manuel ne répondent pas à l'enseignement-apprentissage des caractéristiques essentielles du mythe, par exemple, la compréhension que les mythes sont des textes narratifs qui renseignent sur l'explicite, l'insoluble et l'incontrôlable. Or, il est possible que ces caractéristiques et d'autres en lien avec la compréhension théorique du sens du mythe soient déclenchées chez les élèves au moment de connaître la définition du mythe. Néanmoins, le manuel scolaire ne met pas l'accent sur cet enseignement-apprentissage.

Quant à la composante sémiotique, l'outil proposé pour l'enseignement-apprentissage a pour but d'orienter le respect des éléments de la structure d'un texte narratif plutôt que l'intégration des éléments caractéristiques d'un mythe. C'est donc dire que l'enseignement-apprentissage au cœur de cette composante est le texte narratif.

À la suite de l'analyse des composantes mentionnées précédemment, nous pouvons en déduire que le type de généralisation favorisé par la tâche d'enseignement-apprentissage du mythe ne répond pas aux caractéristiques d'une généralisation à caractère théorique du concept du mythe. Les moyens d'action proposés à l'enseignant ne sont pas cohérents avec l'objectif d'enseignement-apprentissage proposé dans le manuel scolaire. En effet, les éléments essentiels nécessaires à la généralisation du concept du mythe, soit : le symbolisme, sa finalité, les caractéristiques des personnages qui le composent, etc., ne sont pas abordés dans les moyens d'action proposés dans le manuel scolaire. Les moyens d'action semblent avoir pour principale fonction d'établir le respect de normes spécifiques à l'écriture d'un texte narratif.

2.5.3 *La rédaction d'une légende*

Cette tâche porte sur l'écriture d'une légende. Nous présentons ci-après les moyens d'action que nous avons identifiés pour opérationnaliser cette tâche.

Demander aux élèves d'écrire une légende. Les tâches proposées dans le manuel pour y parvenir sont les suivantes :

- p. 106 : Faire ressortir les différences entre les textes lus précédemment : Adam et Ève (mythe), le roi Arthur et les Chevaliers de la Table ronde (légende);
- p. 106 : Écrire au tableau les différences relevées par les élèves;

p. 106 : Demander à un élève de lire à voix haute l'information qui est proposée dans le manuel de l'élève sur la légende. Pendant la lecture, reproduire au tableau le schéma suivant³⁷ :

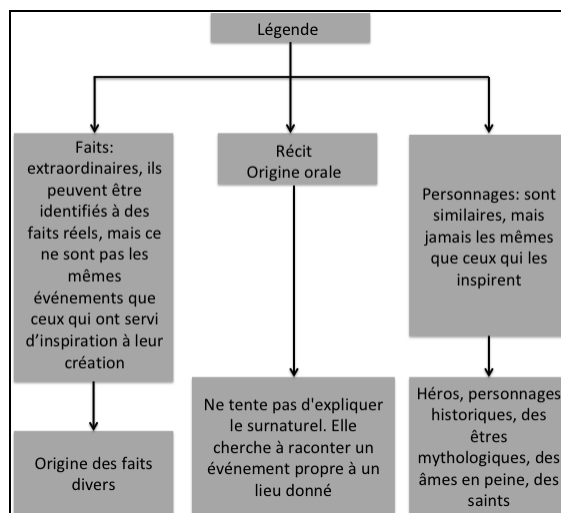


Figure 1.- La structure d'un texte narratif : la légende

- p. 106 : Guider une discussion sur les raisons qui font de l'histoire du roi Arthur une légende;
- p. 106 : Ensuite, faire ressortir les différences entre un mythe et une légende. Ces deux exercices ont déjà été abordés au début de l'unité. Cependant, dans ce cas, l'enseignant devra guider les élèves dans la rédaction d'un résumé de ce qui a déjà été étudié;
- p. 107 : Demander aux élèves de planifier l'écriture d'une légende en tenant compte de la structure d'un texte narratif et en incluant le vocabulaire appris dans l'unité;
- p. 107 : Demander aux élèves d'imaginer une aventure;
- p. 107 : Demander aux élèves d'écrire la légende. Les inviter à :
 - utiliser les descriptions et les dialogues;
 - présenter et expliquer les éléments de leur histoire;

³⁷ Traduction libre de l'original qui se trouve à l'annexe A.

- inclure de nouveaux mots de vocabulaire;
- utiliser les pronoms interrogatifs et exclamatifs. Faire remarquer que ces pronoms sont très utiles, surtout lors de l'écriture d'un dialogue;
- p. 107 : Montrer que l'écriture d'une légende doit être composée de trois parties : introduction, développement et conclusion;
- p. 107 : Inviter les élèves à utiliser des phrases explicatives en utilisant des virgules. Pour ce faire :
 - Inscrire au tableau la phrase tirée de la lecture : Cientos de caballeros, a cuál más fuerte, intentaron sin éxito arrancar la espada;
 - Demander à un élève d'aller au tableau et de surligner la partie de la phrase qui est entre virgules : « a cuál más fuerte »;
 - Demander à la classe de lire la définition proposée dans le manuel de l'élève :
*Une façon de s'assurer de la bonne utilisation des virgules dans une phrase explicative est de couvrir avec un doigt la partie de la phrase qui se trouve entre virgules, puis de la lire à voix haute sans la partie qui a été couverte. Si le sens de la phrase est resté le même, cela signifie que les virgules ont été bien utilisées.*³⁸ (p. 107)
 - Lire les phrases en rouge qui se trouvent entre virgules, proposées dans le manuel;
- p. 107 : Suggérer aux élèves d'écrire dans chaque partie une liste d'idées qui seront développées :
 - Introduction : expliquer que l'histoire est racontée par un narrateur et, par conséquent, c'est lui qui présente les personnages et décrit l'environnement dans lequel se déroule l'histoire. En outre, souligner que c'est dans l'introduction que sont présentés le but de l'histoire et la mise en situation;
 - Développement : expliquer que, dans cette partie, les faits ou les événements qui composent la légende sont présentés; ceux-ci présentent toujours un élément merveilleux;

³⁸ Traduction libre de l'original en espagnol : « una metodología útil para asegurarse de que las comas encierran una frase explicativa es tapar con un dedo la parte de la oración que está entre comas, y luego leerla en voz alta sin la parte que se ha tapado. Si el sentido de la oración se sigue manteniendo, quiere decir que las comas han sido bien utilizadas. »

- Conclusion : expliquer que cette partie est présentée à la fin et elle doit expliquer si elle répond ou non au but présenté dans la première partie (introduction);
- p. 108 : Après l'écriture de la légende, demander aux élèves de réviser leurs productions écrites à l'aide du guide d'autoévaluation.³⁹

Tableau 13
Guide d'autoévaluation : écriture de la légende

Indicateur	Oui	Non
La légende comporte une introduction, un développement et une conclusion		
L'histoire est racontée en utilisant un narrateur qui introduit les personnages et leurs caractéristiques physiques et psychologiques		
Les actions que les personnages réalisent dans l'histoire sont en cohérence avec leurs caractéristiques psychologiques. Par exemple, s'ils sont présentés comme des personnages craintifs, leurs actions seront cohérentes avec ce trait de caractère.		
Le texte ne présente pas de fautes d'orthographe ni d'erreurs de syntaxe		
Les faits qui sont présentés au début de l'histoire doivent comporter une conclusion		
Le narrateur est présenté à la même personne grammaticale, soit 1re (je) ou 3e personne du singulier (il/elle)		

- p. 108 : Demander aux élèves de corriger leur texte en prenant en compte les éléments manquants;
- p. 108 : Par la suite, inviter les élèves à échanger leur texte avec un partenaire de la classe pour l'évaluer selon le tableau de correction présenté.

³⁹ Traduction libre de l'original qui se trouve à l'annexe B.

Tableau 14
Grille d'analyse
Tâche 7 : la rédaction d'une légende

Composantes de la généralisation	Types de moyens d'action	Moyens d'action pour l'enseignement-apprentissage de la tâche sur la rédaction d'une légende	Occurrences
Composante phénoménologique	Situations créées pour que l'élève se familiarise avec l'objet; zone d'interaction des impressions sur l'objet par l'intermédiaire des représentations visuelles, auditives, sensorielles, etc.	Faire lire à voix haute à un élève l'information sur la légende qui est proposée dans le manuel de l'élève Demander aux élèves d'imaginer une aventure	2 (p. 106; 107)
	Moyens d'action pour favoriser la description des attributs de l'objet	Guider la discussion sur ce qui fait de l'histoire du Roi Arthur une légende	1 (p. 106)
Composante épistémologique	Moyens d'action permettant d'identifier les propriétés de l'objet qui seront utilisées dans d'autres situations de compréhension du monde : recherche et explicitation d'une caractéristique invariable de l'objet	Demander aux élèves d'écrire la légende. Les inviter à : - Utiliser les descriptions et les dialogues Présenter et expliquer les éléments de leur histoire Inclure de nouveaux mots de vocabulaire Utiliser les pronoms interrogatifs et exclamatifs. Faire remarquer que ces pronoms sont très utiles, surtout lors de l'écriture d'un dialogue Inviter les élèves à utiliser des phrases	2 (p. 107)

Composantes de la généralisation	Types de moyens d'action	Moyens d'action pour l'enseignement-apprentissage de la tâche sur la rédaction d'une légende	Occurrences
		explicatives en utilisant des virgules Montrer que l'écriture d'une légende doit être composée de trois parties : introduction, développement et conclusion	
	Moyens d'action permettant de tirer des déductions à partir de caractéristiques d'autres objets	Au tableau, faire ressortir les différences entre mythe et légende, signalées par les élèves - Reproduction du schéma sur la légende	2 (p. 106; 107)
	Moyens d'action permettant d'établir des comparaisons avec un ou plusieurs objets égaux ou similaires qui ont été spécialement sélectionnés et proposés par l'enseignant	- Faire ressortir les différences entre les textes lus précédemment : Adam et Ève (mythe), le roi Arthur et les Chevaliers de la Table ronde (légende)	1 (p. 106)
Composante sémiotique	Moyens d'action permettant l'utilisation de signes	Demander aux élèves de réviser leurs productions écrites à l'aide du guide d'autoévaluation - Suggérer aux élèves d'écrire, dans chaque partie, une liste d'idées qui seront développées	2 (p. 106; 107)
	Moyens d'action pour favoriser l'utilisation d'un langage plus abstrait pour désigner l'objet de savoir	Aucun	Aucun

Nous avons relevé 56 occurrences du mot « légende » dans le manuel scolaire. La plupart d'entre elles apparaissent au chapitre 5, qui est précisément le chapitre dans lequel est traitée la tâche d'enseignement-apprentissage présentée ci-haut.

Les objectifs d'apprentissage mentionnés dans le manuel et faisant l'objet de cette tâche d'enseignement-apprentissage sont les objectifs 14 et 18 du curriculum d'enseignement de la langue. Du point de vue phénoménologique, le manuel indique à l'enseignant de faire percevoir les différences entre deux types de textes narratifs : les mythes et les légendes. Le manuel a également recours à l'imagination et aux fantaisies pour que les élèves établissent un premier contact avec l'enseignement-apprentissage de la légende. L'imagination est un des éléments signalés par Vygotski (1932/1994) comme étant nécessaires à la participation des processus dynamiques de la pensée humaine. Toutefois, cet élément n'est pas suffisant en soi pour favoriser chez l'enfant un mode d'action qui lui permettra de développer un autre rapport à l'objet de connaissance. Pour ce faire, il est nécessaire que cela soit présenté dans un contexte où l'élève puisse percevoir des aspects liés aux situations contradictoires. Dans le contexte de cette tâche analysée, ce moyen d'action n'est pas orienté. En effet, le manuel scolaire n'indique pas de moyens d'action pour aider l'enseignant à susciter l'imagination des élèves dans l'élaboration d'une intrigue permettant d'approcher l'objet de savoir : l'écriture d'une légende. Ce qui nous conduit à décrire cette tâche comme une tâche qui n'offre pas les conditions nécessaires à la restructuration de la pensée.

Quant à la composante épistémologique, le manuel propose des moyens d'action pour l'enseignement-apprentissage des caractéristiques d'une légende. La comparaison avec le mythe est aussi un autre moyen d'action visant l'identification des caractéristiques particulières de la légende. Toutefois, même si le schéma est présent, le manuel n'indique pas quels sont les critères que les enseignants doivent nécessairement faire ressortir pour que ce moyen d'action d'enseignement-apprentissage puisse contribuer à identifier les caractéristiques propres à une légende.

En comparaison avec un autre texte informatif. Les orientations en lien avec cette tâche coïncident avec ce que Vygotski (1934/1985) appelle « cohérence incohérente » des rapports entre les objets. Bien que ce terme soit utilisé dans la théorie vygotiskienne pour expliquer le processus lié à une phase syncrétique de l'acquisition du langage, nous pouvons utiliser ce terme pour expliquer la façon dont le manuel scolaire propose aux enseignants d'établir des liens avec les concepts du mythe et de la légende.

Pour ce qui est de la composante sémiotique, les moyens d'action sont en lien avec l'utilisation d'un tableau d'autoévaluation. L'enseignant doit inviter les élèves à confronter leur texte écrit en utilisant un autre objet : la grille de correction. Cet exercice l'oblige à inférer si son texte respecte ou non la structure prescrite. Par ailleurs, bien que le manuel n'en fasse pas mention, cet exercice permettra à l'enseignant de donner des outils aux élèves pour que ces derniers puissent percevoir les différences entre la structure d'un mythe et celle d'une légende.

À la suite de notre analyse, nous croyons que les moyens d'action visant l'enseignement-apprentissage de la tâche en lien avec le texte narratif de la légende comportent certaines caractéristiques visant l'établissement de conjectures sur les légendes. Toutefois, le fait que les moyens d'enseignement-apprentissage ne visent pas d'actions en lien avec l'argumentation de ces conjectures et la reconnaissance des caractéristiques de la légende dans d'autres situations d'enseignement-apprentissage ne nous permet pas de conclure que cette tâche est orientée vers l'établissement de généralisations à caractère théorique. L'analyse réalisée nous indique que cette tâche introduit des éléments nécessaires à créer des conditions à la mise en œuvre d'une généralisation de type théorique. Toutefois, ces moyens restent encore à une étape initiale du processus. À la lumière des travaux de Vygotski (1934/1997), sur la base des expériences d'Asch (dans *Ibid.*), nous décrivons cette tâche comme étant une structure de généralisation des rapports coordonnés sans système de hiérarchisation, propre à l'établissement d'une généralisation empirique de pensée par complexe,

identifiée par Vygotski (1934/1997) comme des regroupements variables et fluctuants entre les concepts. C'est donc dire que les rapports ne permettent pas l'établissement de généralisations à caractère théorique.

2.6 Tâches de l'unité 6 : les suffixes et les préfixes

La thématique abordée par cette tâche est celle de l'enseignement-apprentissage des suffixes et des préfixes. Ainsi, le manuel de l'enseignant présente les séquences linguistiques appelées « suffixes et préfixes » comme étant une stratégie pour comprendre la signification des mots. Cette thématique est abordée en grande partie dans l'unité 6. Toutefois, deux moyens d'action sont proposés dans l'unité 8. Nous avons repéré, dans le manuel scolaire, 12 occurrences des mots « suffixe » et « préfixe » respectivement.

Les indications données à l'enseignant dans le manuel scolaire (Quezada et Bustamante 2015) sont :

- p. 118 : Écrire trois mots au tableau et faire découvrir aux élèves leurs similarités
descontento- contento-contentísimo
- p. 118 : Expliquer les concepts suivants : radical, affixe, préfixe, suffixe;
- p. 118 : Demander aux élèves d'identifier le radical d'un mot et de l'écrire en ajoutant un préfixe, puis un suffixe;⁴⁰

Tableau 15
Tâche sur les préfixes et les suffixes

Mots	Radical	Préfixe	Suffixe
Histoire	Histoire	Préhistoire	Historique
Congeler	Congèle-	Recongeler	Congélation
Plan	Plan-	Aéronef	Planifier

⁴⁰ Traduction libre de l'original qui se trouve à l'annexe C.

- p. 118 : Donner aux élèves une liste de préfixes et leur demander de composer des mots avec ceux-ci (les mots sont donnés dans le manuel de l'enseignant);
- p. 166 : À la suite de la lecture d'un texte, demander aux élèves de noter les mots en surbrillance. Lire attentivement la signification de chaque suffixe ou préfixe et identifier le radical. Ensuite, chercher la définition dans le dictionnaire et écrire une nouvelle phrase en tenant compte de la définition qu'ils viennent de lire;
- p. 182 : Demander aux élèves d'identifier le radical et les affixes (préfixes et suffixes) des mots en surbrillance, dans le but d'utiliser des stratégies de compréhension et de connaissance de nouveaux mots.

Tableau 16
Grille d'analyse
Tâche 8 : les suffixes et les préfixes

Composantes de la généralisation	Types de moyens d'action	Moyens d'action pour l'enseignement-apprentissage de la tâche sur les suffixes et les préfixes	Occurrences
Composante phénoménologique	Situations créées pour que l'élève se familiarise avec l'objet; zone d'interaction des impressions sur l'objet par l'intermédiaire des représentations visuelles, auditives, sensorielles, etc.	Expliquer les concepts suivants : radical, affixe, préfixe, suffixe	1 (p. 118)
	Moyens d'action pour favoriser la description des attributs de l'objet	Écrire trois mots au tableau et faire découvrir aux élèves leurs similarités	1 (p. 118)
Composante épistémologique	- Moyens d'action permettant d'identifier les propriétés de l'objet qui seront utilisés dans d'autres situations de compréhension du monde : recherche et explicitation d'une caractéristique invariable de l'objet	- Demander aux élèves d'identifier le radical d'un mot et d'écrire ce mot en ajoutant un préfixe, puis un suffixe Donner aux élèves une liste de préfixes et leur demander de composer des mots avec ceux-ci (les mots sont donnés dans le manuel de l'enseignant)	2 (p. 118)
	Moyens d'action permettant de tirer des déductions à partir de caractéristiques d'autres objets	Lire la signification de chaque suffixe ou préfixe et identifier le radical. Ensuite, rechercher la définition dans le dictionnaire et écrire une nouvelle phrase en tenant compte de la définition qu'ils viennent de lire Demander aux élèves d'identifier le	2 (p. 166; 188)

Composantes de la généralisation	Types de moyens d'action	Moyens d'action pour l'enseignement-apprentissage de la tâche sur les suffixes et les préfixes	Occurrences
		radical et les affixes (préfixes et suffixes) des mots en surbrillance dans le but d'utiliser des stratégies de compréhension et de connaissance de nouveaux mots	
	Moyens d'action permettant d'établir des comparaisons avec un ou plusieurs objets égaux ou similaires qui ont été spécialement sélectionnés et proposés par l'enseignant	Aucun	Aucun
Composante sémiotique	Moyens d'action permettant l'utilisation de signes	Aucun	Aucun
	Moyens d'action pour favoriser l'utilisation d'un langage plus abstrait pour désigner l'objet de savoir	Aucun	Aucun

Le manuel indique que les élèves doivent pouvoir utiliser les préfixes et les suffixes en tant que stratégie afin de comprendre la signification des mots. Toutefois, du point de vue de la composante phénoménologique, les moyens d'action ne sont pas orientés vers la fonction des affixes (préfixes et suffixes) en tant qu'éléments qui donnent une signification aux mots. En effet, les moyens d'action proposés portent plutôt sur la perception visuelle des similitudes entre l'écriture des mots pour identifier le radical, le préfixe et le suffixe. En ce sens, le manuel propose un moyen d'action permettant que l'élève réalise la décomposition des séquences linguistiques. Toutefois, ces perceptions restent encore à un niveau subjectif, car le manuel n'indique pas quels sont les critères à utiliser pour déterminer les similitudes et les différences que les enseignants doivent faire ressortir auprès des élèves.

En ce qui a trait à la composante épistémologique, les moyens d'action proposés dans le manuel sont orientés vers le dégagement du radical des mots à partir de leurs préfixes et suffixes. La signification des préfixes et suffixes permettra de mieux comprendre la signification des mots. Toutefois, cette propriété n'est pas explicitée dans les moyens d'action proposés à l'enseignant. En d'autres mots, les orientations proposées ne donnent pas d'indications claires quant à l'enseignement-apprentissage de cette propriété. Un aspect intéressant de cette tâche est que le dégagement des radicaux a été utilisé comme exemple par Davydov (1981) pour exemplifier la façon dont le manuel scolaire peut promouvoir un système de généralisation théorique. Il indique la nécessité pour l'enseignant, après avoir identifié la partie commune des mots, de créer les conditions pour faire en sorte que les élèves puissent lier ces mots à un sens, pour ensuite se familiariser avec la définition du radical. Les élèves devraient être capables, en s'appuyant sur la définition du concept de radical, de distinguer les radicaux d'autres mots et de les rassembler en groupes de mots. Dans le cas des moyens d'action proposés dans le manuel, nous observons que plusieurs des moyens d'action identifiés par Davydov (*Ibid.*) sont présents, la différence étant la logique qui guide ces actions. Ces caractéristiques sont la recherche et l'explicitation d'une caractéristique invariable de

l'objet et la description des attributs de l'objet. En effet, la tâche que nous analysons a pour cible l'identification des préfixes et des suffixes pour comprendre le sens des mots, mais non la compréhension de ce qu'implique le concept de radical. Dès lors, la possibilité de créer des conditions pour l'établissement de généralisations à caractère théorique reste marquée par des moyens d'action qui ne permettent pas la mise en relation entre les concepts de façon hiérarchisée verticalement, c'est-à-dire la création d'une nouvelle structure conceptuelle.

Pour ce qui est de la composante sémiotique, nous n'avons pas trouvé de moyens d'action répondant à cette composante.

À la suite de l'analyse de cette tâche, nous dirons que son enseignement-apprentissage ne constitue que l'amorce d'une généralisation à caractère théorique. Cette affirmation découle du fait que les moyens proposés ne sont pas accompagnés d'autres moyens visant l'utilisation de signes qui pourraient permettre de mieux identifier les préfixes et les suffixes des mots. Nous dirons plutôt que les moyens d'action permettent la construction de pseudo-concepts. Nous réutilisons ce terme de la pensée vygotskienne pour expliquer que ces moyens favorisent les conditions pour l'établissement de rapports concrets entre les objets de la connaissance (préfixes et suffixes). Ces rapports restent à un niveau général de la perception, sans préciser pourquoi, ni comment l'élève lui-même pourrait remplacer et réorganiser certains types de rapports de coordination par d'autres plus hiérarchisés.

2.7 Tâches de l'unité 7 : la rédaction d'une chronique

L'activité en lien avec l'atelier d'écriture est la production écrite d'une chronique. Nous avons repéré 22 occurrences du mot « chronique »; presque tous les mots se trouvent dans l'unité 7 du manuel. Le but de cette unité est de permettre aux élèves de développer des compétences associées à la recherche, à l'identification et à l'analyse de l'information, à la compréhension et à l'organisation de celle-ci par le

biais de différentes techniques. Ces dernières agissent en tant qu'organismes graphiques et servent au traitement des données obtenues, dont la production finale sera un article informatif, dans ce cas, l'écriture d'une chronique.

Les orientations données à l'enseignant sont :

- p. 153 : Inviter les élèves à lire la chronique de leur manuel scolaire. Poser des questions à ce propos : les indications données aux élèves sont : quel est le but d'un article qui est publié dans un journal? Quelle est la différence entre le but de ce type de texte et celui d'un conte, d'un poème et d'un roman?
- p. 153 : Après avoir obtenu les réponses, l'enseignant doit indiquer que la chronique est un texte journalistique qui raconte un fait de façon très détaillée;
- p. 153 : Inviter les élèves à lire la chronique de Jorge Teillier. Leur rappeler de lire attentivement les mots de vocabulaire et d'observer les images pour mieux comprendre le texte;
- p. 156 : Présenter brièvement de l'information sur les articles journalistiques et leurs caractéristiques générales. Lire les informations présentées dans le texte;
- p. 156 : Par la suite, lors de l'élaboration du concept de chronique, mettre l'accent sur leurs caractéristiques telles que :
 - C'est une narration : elle raconte une histoire, et pour l'écrire, il est nécessaire d'utiliser les composantes d'une narration soit : un narrateur, des personnages, un environnement;
 - Elle doit être écrite de façon objective. Pour ce faire, la chronique est rédigée à la troisième personne du singulier ou du pluriel (par exemple, « le peuple » et non « mon peuple »);
 - Séquentiel : elle est rédigée dans l'ordre dans lequel se succèdent les événements. Ils ne peuvent pas être racontés de façon désordonnée comme dans une histoire ou un roman;
 - Éléments d'évaluation et d'interprétation : le narrateur émet des opinions, mais il ne le fait pas à la première personne;
- p. 156 : Par la suite, et pour souligner davantage le contenu de la chronique, demander aux élèves, en prenant en compte l'information que l'enseignant vient

de donner, d'écrire une pluie d'idées dans leurs cahiers, idées à partir desquelles ils pourront rédiger la chronique;

- p. 156 : Rappeler aux élèves que pour répondre à cette question, ils doivent tenir compte des caractéristiques d'une chronique mentionnée dans cette section du manuel scolaire;
- p. 156 : Rappeler aux élèves qu'ils peuvent se baser sur les instructions du manuel de l'élève.
- p. 156 : Présenter aux élèves la structure écrite nécessaire pour produire une chronique. Les étapes signalées dans le manuel de l'enseignant sont :
 - Demander aux élèves de faire des recherches au sujet du style de vie et des faits qui ont eu lieu, à l'endroit où se déroule la chronique lue précédemment;
 - Demander aux élèves d'ordonner chronologiquement les faits survenus;
 - Suggérer aux élèves de commencer la chronique avec une entrée en matière qui soit percutante. Pour ce faire, le manuel suggère de montrer comme exemple la chronique déjà lue;
 - Rappeler aux élèves qu'au moment de la relecture du texte, ils doivent corriger les fautes de grammaire et d'orthographe. Pour ce faire, suggérer d'utiliser les pages 25 et 26 du manuel de l'élève;
- p. 156 : Pour terminer cet atelier d'écriture, utiliser la grille d'évaluation. Pour faciliter la révision et pour s'assurer qu'elle est réalisée de façon objective, demander aux élèves d'échanger leurs histoires et de vérifier, en regard de la grille d'évaluation, la présence ou non d'indicateurs.

Tableau 17
Grille d'analyse
Tâche 9 : la rédaction d'une chronique

Composantes de la généralisation	Types de moyens d'action	Moyens d'action pour l'enseignement-apprentissage de la tâche portant sur la rédaction d'une chronique	Occurrences
Composante phénoménologique	Situations créées pour que l'élève se familiarise avec l'objet; zone d'interaction des impressions sur l'objet par l'intermédiaire des représentations visuelles, auditives, sensorielles, etc.	Répondre aux questions à propos des différences entre une chronique et d'autres textes Lecture d'une chronique	2 (p. 153)
	Moyens d'action pour favoriser la description des attributs de l'objet	Écouter et lire les caractéristiques d'une chronique	1 (p. 153)
Composante épistémologique	Moyens d'action permettant d'identifier les propriétés de l'objet qui seront utilisées dans d'autres situations de compréhension du monde : recherche et explicitation d'une caractéristique invariable de l'objet	Rédiger une chronique en respectant les caractéristiques données Prendre en compte les caractéristiques d'une chronique pour répondre aux questions de compréhension de lecture	2 (p. 153)
	Moyens d'action permettant de tirer des déductions à partir de caractéristiques d'autres objets	Présenter brièvement de l'information sur les articles journalistiques, d'une part, et leurs caractéristiques générales, d'autre part	1 (p. 153)

Composantes de la généralisation	Types de moyens d'action	Moyens d'action pour l'enseignement-apprentissage de la tâche portant sur la rédaction d'une chronique	Occurrences
	Moyens d'action permettant d'établir des comparaisons avec un ou plusieurs objets égaux ou similaires qui ont été spécialement sélectionnés et proposés par l'enseignant	Comparaison avec des textes journalistiques	1 (p. 153)
Composante sémiotique	Moyens d'action permettant l'utilisation de signes	Lors de l'écriture d'une chronique, utiliser les instructions de la p. 195 du manuel de l'élève comme guide. Utilisation d'une grille d'évaluation	2 (p. 156)
	Moyens d'action pour favoriser l'utilisation d'un langage plus abstrait pour désigner l'objet de savoir	Identifier le type de chronique à partir d'une catégorisation donnée	1 (p. 156)

Du point de vue de la composante phénoménologique, les moyens d'action indiqués dans le manuel de l'enseignant ont pour but de faire en sorte que les élèves se familiarisent avec la structure d'une chronique afin de comprendre la façon dont elle est organisée. Ce premier contact est réalisé par l'intermédiaire de la perception visuelle et auditive des caractéristiques de ce type de texte. Nous remarquons que cette composante de la généralisation revêt une grande importance dans l'enseignement-apprentissage de cette tâche, soit l'écriture de la chronique, car la plupart des moyens d'action qui sont proposés par la suite découlent de ceux suggérés dans cette composante. L'enseignant doit faire appel à la subjectivité des élèves pour que ceux-ci puissent comprendre que les textes informatifs, soit la chronique, portent sur une thématique d'intérêt qui attire l'attention du lecteur. Les enseignants doivent concevoir des situations d'enseignement-apprentissage visant à ce que les élèves dépassent la perception des caractéristiques explicites de ce qu'est une chronique en proposant de percevoir les caractéristiques d'une chronique comparativement à celles d'autres types de texte.

Toutes ces orientations nous indiquent que cette tâche, du point de vue phénoménologique, promeut la mise en œuvre de conditions nécessaires à l'établissement d'une nouvelle organisation des caractéristiques perçues et permet de jeter un regard neuf sur les caractéristiques d'une chronique. Ce processus contribue à la découverte et au dégagement des éléments invariables du concept de chronique et fait une synthèse des perceptions et des représentations des caractéristiques et des situations qui, à première vue, sont perçues comme étant similaires. Ainsi, en référence à Davydov (1981), les orientations permettent l'identification des descriptions des attributs d'une chronique et l'établissement possible de comparaisons avec d'autres objets similaires.

En ce qui concerne la composante épistémologique, les moyens d'action sont orientés vers l'identification des diverses propriétés d'une chronique (elle fait partie des textes informatifs, constitue une forme de narration et doit respecter une certaine

séquence, etc.). Les élèves sont invités à reproduire ces caractéristiques dans la rédaction d'une chronique. Ce moyen d'action renforce l'identification et l'acquisition des propriétés propres à une chronique. Par ailleurs, le fait de proposer à l'enseignant d'aborder la tâche d'enseignement-apprentissage à l'aide de moyens visant l'établissement de comparaisons avec les textes informatifs permet aux élèves de comprendre les caractéristiques qui sous-tendent la création d'une chronique.

L'ontogenèse du concept de chronique est en rapport étroit avec les moyens d'action à caractère phénoménologique précédemment analysés. La comparaison des similitudes et des différences entre les autres types de textes étudiés en regard de celles d'une chronique a permis de dégager les attributs internes de la chronique, c'est-à-dire les caractéristiques qui ne sont pas directement perceptibles, mais qui se présentent plutôt comme le résultat de déductions issues de liens et de rapports entre différentes caractéristiques relevées (Davydov, 1981). Un autre élément qui assure l'établissement des conditions nécessaires à la généralisation théorique de cette tâche est l'inclusion des moyens d'action visant l'explication des différentes caractéristiques propres et exclusives à un texte journalistique et, notamment, d'une chronique.

La composante sémiotique dans cette activité est présente par l'intermédiaire de l'indication d'utiliser les guides proposés dans le manuel de l'élève qui rappellent les étapes et les caractéristiques d'une chronique. On prévoit également l'utilisation d'une grille d'évaluation de l'écriture d'une chronique qui permet de vérifier la présence des éléments qui la composent. La possibilité, pour les élèves, d'utiliser un guide comportant la structure d'une chronique pour leur production agit comme un outil cognitif qui permet de reconnaître consciemment les caractéristiques particulières de la chronique, de les utiliser pour établir des relations entre elles, pour ensuite construire un concept plus approfondi de ce qu'est une chronique.

À la suite de l'analyse des différentes composantes de la généralisation, nous avons déterminé que l'enseignement-apprentissage de cette tâche, soit l'écriture d'une chronique, respecte presque toutes les caractéristiques visant l'établissement d'une généralisation à caractère théorique, mais celles-ci ne sont pas suffisantes pour déterminer qu'il s'agit de ce type de conceptualisation.

2.8 Tâches de l'unité 8

Le but de cette unité, selon le manuel de l'enseignant, est de proposer des activités afin que les élèves soient capables de lire de façon autonome et qu'ils puissent comprendre des textes non littéraires pour élargir leur connaissance du monde, se forger une opinion et évaluer de manière critique les informations qu'ils contiennent.

Au regard des contenus propres de la grammaire, les élèves doivent systématiser à l'oral et à l'écrit les résultats de l'enquête menée dans le contexte de l'écriture des articles informatifs. Pour ce faire, ils doivent suivre une planification rigoureuse et mettre en œuvre l'ensemble du processus d'écriture. Les tâches d'enseignement-apprentissage portent sur la rédaction d'une entrevue et d'un reportage.

L'activité d'écriture se déroule après avoir réalisé, avec les élèves, des activités de lecture dont les textes correspondent à la structure d'une entrevue.

2.8.1 La rédaction d'une entrevue

Le mot « entrevue » a été répertorié 58 fois dans le manuel de l'enseignant. Les moyens d'enseignement-apprentissage de l'entrevue comme objet d'étude sont abordés dans l'unité 8. La tâche d'enseignement consiste, pour les élèves, à partir d'un modèle de texte, à planifier, écrire, réviser et modifier, le cas échéant, une

production écrite. Les moyens d'enseignement proposés dans l'atelier d'écriture sont les suivants :

- p. 167 : Demander aux élèves de réaliser une entrevue dans laquelle ils font connaître la pensée d'un artiste, d'un scientifique, d'un sportif, d'un artisan, ou d'un travailleur, etc.;
- p. 169 : Donner à l'élève une définition de l'entrevue. Pour ce faire, lire aux élèves la définition de l'entrevue proposée dans le manuel;
- p. 169 : Par la suite, susciter une réflexion en groupe sur la signification de cette définition :

L'entrevue est une situation de communication dans laquelle deux personnes ou plus interagissent par un dialogue basé sur des questions et des réponses. L'un d'eux, l'intervieweur, par le biais de questions posées à l'autre, soit l'interviewé, cherche à obtenir des réponses sur certains aspects personnels de celui-ci, ou à connaître son opinion ou sa façon de penser sur un sujet donné;⁴¹

- p. 169 : Présenter aux élèves la structure d'entrevue proposée dans le manuel. Le but de cette activité est de faire en sorte que les élèves puissent structurer leur texte;
- p. 169 : Inviter les élèves à réaliser une activité du manuel de l'élève visant l'identification des parties de la structure d'une entrevue;
- p. 169 : Donner aux élèves certaines orientations pour bien conduire l'entrevue. Avant de mener l'entrevue, les orienter en leur présentant les étapes à suivre : profil de la personne interviewée élaboration du questionnaire, expliquer aux interviewés le but de l'entrevue (si nécessaire leur fournir à l'avance les questions), etc.;

⁴¹ Traduction libre de l'original : « La entrevista es una situación comunicativa en que interactúan dos o más personas mediante un diálogo, basado en preguntas y respuestas. Uno de ellos, el entrevistador, a través de preguntas planteadas al otro, el entrevistado, busca obtener respuestas acerca de ciertos aspectos personales de este o saber su opinión o pensamiento sobre un tema determinado. »

- p. 170 : Fournir aux élèves une grille pour évaluer le texte. Celle-ci est composée de questions qui permettent de s'assurer que tous les éléments inhérents à une entrevue sont présents :
 - L'entrevue s'ouvre-t-elle sur une présentation de la personne interviewée?
 - Les questions sont-elles en lien avec l'objectif de l'entrevue?
 - Les réponses sont-elles en lien avec les questions?
 - Les questions et les réponses sont-elles présentées en alternance?
 - L'entrevue comporte-t-elle un mot de la fin?
 - La lecture de l'entrevue est-elle agréable?

Tableau 18
Grille d'analyse
Tâche 10 : la rédaction d'une entrevue

Composante phénoménologique	Situations créées pour que l'élève se familiarise avec l'objet; zone d'interaction des impressions sur l'objet par l'intermédiaire de représentations visuelles, auditives, sensorielles, etc.	Demander aux élèves de réaliser une entrevue	1 (p. 166)
	Moyens d'action pour favoriser la description des attributs de l'objet	Donner aux élèves quelques orientations pour bien conduire l'entrevue :	1 (p. 166)
Composante épistémologique	Moyens d'action permettant d'identifier les propriétés de l'objet qui seront utilisées dans d'autres situations de compréhension du monde : recherche et explicitation d'une caractéristique invariable de l'objet	Donner à l'élève une définition de l'entrevue. Pour ce faire, lire aux élèves la définition de l'entrevue proposée dans le manuel. Susciter une réflexion en groupe sur le sens de cette définition.	2 (p. 169)
	Moyens d'action permettant de tirer des déductions à partir de caractéristiques d'autres objets	Aucun	Aucun
	Moyens d'action permettant d'établir des comparaisons avec un ou plusieurs objets égaux ou similaires qui ont été spécialement sélectionnés et proposés par l'enseignant	Aucun	Aucun
Composante sémiotique	Moyens d'action permettant l'utilisation de signes	Fournir aux élèves la structure de l'entrevue - Donner aux élèves une grille pour évaluer le texte	2 (p. 169)
	Moyens d'action pour favoriser l'utilisation d'un langage plus abstrait pour désigner l'objet de savoir	Aucun	Aucun

En ce qui a trait à la composante phénoménologique, les moyens proposés visent à ce que les élèves puissent prendre conscience, par l'intermédiaire de la réalisation d'une entrevue, de sa structure. Ce moyen d'action incite les élèves à se familiariser avec les caractéristiques d'une entrevue au fur et à mesure qu'ils la réalisent. En comparaison des autres activités d'enseignement-apprentissage de cette unité, celle-ci pourrait laisser croire que la tâche crée des conditions pour améliorer la connaissance des élèves en ce qui a trait aux structures des différents textes informatifs. Or, ce type de relation n'est pas explicité dans les orientations données aux enseignants. C'est pour cette raison que nous considérons comme faibles les possibilités que la tâche proposée puisse faciliter le lien avec d'autres concepts de hiérarchie inférieure.

Considérant la composante épistémologique, une définition de l'entrevue est fournie aux élèves, ce qui requiert une explication théorique du concept de l'entrevue. Ce concept est abordé en mettant en opposition différents points de vue en lien avec l'interprétation et la compréhension du concept théorique. Ce moyen d'action est, selon notre cadre de référence, lié à la construction dialectique de la compréhension d'un concept c'est-à-dire précisément, au processus de généralisation de type théorique.

Concernant la composante sémiotique, les moyens d'action prennent en compte l'utilisation des outils visant l'enseignement-apprentissage de la structure écrite d'une entrevue, ce qui nous permet d'affirmer que cette composante est présente. À la lumière de notre analyse, nous pouvons affirmer que la tâche d'enseignement-apprentissage de la structure d'une entrevue vise la généralisation théorique du concept. Toutefois, il s'agit d'un processus inachevé, car l'utilisation d'un langage abstrait, qui devrait faire partie de la mise en œuvre d'une généralisation théorique en tant que processus d'enseignement-apprentissage, n'est pas abordée.

2.8.2 *La rédaction d'un reportage*

La tâche d'enseignement-apprentissage porte sur la rédaction d'un reportage. Le mot « reportage » a été répertorié 43 fois dans le manuel de l'enseignant. Cette activité propose aux élèves, à partir d'un modèle de texte, de réaliser la planification, l'écriture, la révision et la correction d'un reportage. Pour ce faire, les moyens d'action suivants sont donnés aux enseignants :

- Demander aux élèves quels aspects du reportage qu'ils viennent de lire ont attiré leur attention et les interroger sur ce qu'ils considèrent comme étant les différences entre ce texte et d'autres articles journalistiques;
- Donner la définition suivante :
Le reportage est un texte journalistique informatif qui aborde en détail un thème donné, résultant d'une vaste recherche et d'entrevues réalisées auprès de personnes liées au terme abordé. Il possède un ton plus littéraire et, contrairement à la nouvelle, il ne traite pas nécessairement de thèmes connexes, c'est-à-dire qu'il s'agit de faits marquants de l'actualité⁴²;
- Demander aux élèves de quelle façon doit être conçu un reportage. Lire les exemples donnés dans le texte. Le texte présente de manière détaillée les étapes suivies par l'auteur du reportage que l'enseignant fait lire en classe par les élèves;
- Demander aux élèves de rédiger un reportage en équipes;
- Donner une grille d'évaluation pour que les élèves puissent vérifier s'ils ont respecté la structure d'un reportage.

⁴² Traduction libre de l'original : « El reportaje es un texto periodístico informativo que aborda en extenso un tema determinado, producto de un trabajo de amplia investigación y entrevistas a personas relacionadas con el tema. Posee un tono más literario y, a diferencia de la noticia, no necesariamente trata temas contingentes, es decir, que son noticias relevantes en la actualidad » (p. 174).

Tableau 19
Grille d'analyse
Tâche 11 : la rédaction d'un reportage

Composantes de la généralisation	Types de moyens d'action	Moyens d'action pour l'enseignement-apprentissage de la tâche sur la rédaction d'un reportage	Occurrences
Composante phénoménologique	Situations créées pour que l'élève se familiarise avec l'objet; zone d'interaction des impressions sur l'objet par l'intermédiaire de représentations visuelles, auditives, sensorielles, etc.	Demander aux élèves quels aspects du reportage qu'ils viennent de lire ont attiré leur attention	1 (p. 174)
	Moyens d'action pour favoriser la description des attributs de l'objet	Faire lire un reportage aux élèves	1 (p. 174)
Composante épistémologique	Moyens d'action permettant d'identifier les propriétés de l'objet qui seront utilisées dans d'autres situations de compréhension du monde : recherche et explicitation d'une caractéristique invariable de l'objet	Faire écouter la définition du reportage Faire lire des exemples Faire faire un reportage en suivant les étapes indiquées dans le manuel scolaire	3 (p. 174)
	Moyens d'action permettant de tirer des déductions à partir de caractéristiques d'autres objets	Demander aux élèves d'imaginer et de décrire les étapes d'écriture du reportage qu'ils ont lu	1 (p. 174)
	Moyens d'action permettant d'établir des comparaisons avec un ou plusieurs objets égaux ou similaires qui ont été spécialement sélectionnés et proposés par l'enseignant	Faire ressortir des comparaisons avec d'autres textes	1 (p. 174)

Composantes de la généralisation	Types de moyens d'action	Moyens d'action pour l'enseignement-apprentissage de la tâche sur la rédaction d'un reportage	Occurrences
Composante sémiotique	Moyens d'action permettant l'utilisation de signes	Fournir une grille d'évaluation pour que les élèves puissent vérifier s'ils ont respecté la structure d'un reportage	1 (p. 175)
	Moyens d'action pour favoriser l'utilisation d'un langage plus abstrait pour désigner l'objet de savoir	Aucun	

En référence à la composante phénoménologique, les moyens proposés ont pour but de faire en sorte que les élèves puissent percevoir l'émotion et l'intérêt que peut déclencher un reportage chez le lecteur. Ce moyen d'enseignement permet aux élèves de prendre contact avec les caractéristiques d'un reportage. Un autre élément présent dans cette composante est la perception visuelle de la structure d'un reportage. En effet, le manuel scolaire montre à l'enseignant la structure d'un reportage en précisant que celle-ci doit être présentée aux élèves. En d'autres mots, la tâche offre la possibilité d'utiliser des savoirs en lien avec la structure d'autres textes informatifs, ce qui est bénéfique pour mettre en œuvre des rapports possibles entre d'autres concepts préalablement abordés.

Pour ce qui est de la composante épistémologique, l'enseignant doit faire lire la définition d'un reportage. Cette lecture vise à faire connaître aux élèves les caractéristiques de l'objet d'étude. Les autres moyens d'action appartenant à cette composante visent l'identification des différentes parties d'un reportage. À ce propos, nous considérons que le fait de proposer comme moyen d'action de donner des exemples en lien avec les reportages permettra une meilleure compréhension et élaboration du concept à apprendre. Les moyens d'action favorisent la mise en œuvre des rapports hiérarchisés entre le concept d'entrevue et d'autres types de textes journalistiques, tel que la chronique.

Quant à la composante sémiotique, deux moyens d'action sont proposés, lesquels visent la construction du concept d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire la structure et les indications à suivre afin de rédiger un reportage de même que la grille pour évaluer la présence ou l'absence des éléments qui le composent. Ces outils permettront de guider les élèves dans l'élaboration du processus de construction d'un reportage.

Bref, les moyens d'action visant l'enseignement-apprentissage de la tâche intitulée « Rédaction d'un reportage » se caractérisent par la présence de certains

éléments propres au processus de conceptualisation. Toutefois, ces éléments ne sont pas suffisants pour conclure que cette tâche est orientée vers un processus de généralisation à caractère théorique.

3. SYNTHÈSE D'ENSEMBLE DES ANALYSES RÉALISÉES

Nous présentons ci-après une caractérisation des formes de conceptualisation dégagées lors de l'analyse descriptive des données présentées dans la section précédente.

3.1 Analyse des trois composantes de la généralisation théorique

Nous avons regroupé tous les moyens d'action identifiés pour chacune des composantes de généralisation pour ensuite les ordonner en tenant compte des indicateurs qui les composent. Par la suite, nous avons fait ressortir les aspects communs à chacun des moyens analysés. Ce processus nous a permis de dégager des catégories de moyens d'action qui caractérisent le manuel scolaire analysé.

3.1.1 Composante phénoménologique

En ce qui concerne les situations créées pour permettre à l'élève de se familiariser avec l'objet : soit la zone d'interaction des impressions sur l'objet par l'intermédiaire des représentations visuelles, auditives, sensorielles, etc., nous déterminons, à la suite de l'analyse, que le premier contact avec l'objet du savoir est réalisé à partir de quatre modalités :

- Moyens visant la lecture d'un texte de façon à faire ressortir des informations sur l'objet du savoir. Ces informations sont explicites dans la plupart des cas (9 occurrences);
- Moyens visant l'écriture du concept ou la mise en œuvre d'un moyen pour produire un texte qui porte sur l'objet d'enseignement (6 occurrences);

- Moyens visant l'identification visuelle des caractéristiques de l'objet de savoir (2 occurrences);
- Moyens visant le questionnement et l'activation de connaissances préalables (3 occurrences).

Le tableau suivant montre les moyens d'action des tâches analysées et leur nombre d'occurrences.

Tableau 20
Moyens d'action visant la mise en œuvre de situations afin que l'élève se familiarise avec l'objet
(composante phénoménologique)

Situations créées afin que l'élève se familiarise avec l'objet; zone d'interaction des impressions sur l'objet par l'intermédiaire des représentations visuelles, auditives, sensorielles, etc.	Occurrences	Catégories
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lire avec l'ensemble de la classe la définition du participe proposé dans le texte de l'élève 2. Lire une définition des pronoms interrogatifs et exclamatifs 3. Lire la théorie sur les participes réguliers 4. Inscrire au tableau les définitions et des exemples de verbes irréguliers qui sont donnés dans le texte pour ensuite demander aux élèves de lire la définition; 5. Lire la nouvelle journalistique qui porte sur la « Sirène trouvée en Israël ». 6. Demander aux élèves de lire le texte informatif; 7. Lecture d'un mythe 8. Faire lire à voix haute à un élève l'information sur la nouvelle journalistique qui est proposée dans le manuel de l'élève; 9. Demander de publier les textes dans un journal scolaire; 	9	Moyens visant la lecture d'un texte de façon à faire ressortir des informations sur l'objet du savoir
<ol style="list-style-type: none"> 10. Demander aux élèves d'écrire un texte (à partir de la lecture du texte : une aventure) en utilisant des pronoms interrogatifs et exclamatifs; 11. Demander la production d'un nouveau texte; 12. Copier au tableau la définition du texte informatif; 13. Demander aux élèves de créer une nouvelle journalistique; 14. Proposer aux élèves d'écrire le paragraphe principal, lequel synthétise l'événement de la nouvelle journalistique 	6	Moyens visant l'écriture du concept ou la mise en œuvre d'un moyen pour produire un texte qui porte sur l'objet d'enseignement

Situations créées afin que l'élève se familiarise avec l'objet; zone d'interaction des impressions sur l'objet par l'intermédiaire des représentations visuelles, auditives, sensorielles, etc.	Occurrences	Catégories
15. Demander aux élèves d'écrire la nouvelle journalistique;		
16. Demander aux élèves ce qu'est un mythe 17. Demander aux élèves quels sont les mythes qu'ils connaissent et quelle histoire ils racontent	2	Moyens visant l'identification visuelle des caractéristiques de l'objet de savoir
18. Projeter des images pour visualiser les personnages du mythe lu 19. Chercher dans la bibliothèque des mythes et des légendes 20. Demander aux élèves d'imaginer une aventure	3	Moyens visant le questionnement et l'activation de connaissances préalables

En ce qui a trait aux moyens d'action pour favoriser la description des attributs de l'objet, ils peuvent être regroupés en trois modalités :

- Moyens permettant à l'enseignant de montrer aux élèves, par le biais de la lecture ou de l'écriture, les caractéristiques de l'objet du savoir (4 occurrences)
- Moyens visant à susciter la discussion et le questionnement (2 occurrences)
- Moyens visant la rédaction des paragraphes en tenant compte des caractéristiques de l'objet du savoir (1 occurrence).

Nous présentons ci-après un tableau présentant les moyens d'action visant à favoriser la description des attributs de l'objet et leurs occurrences.

Tableau 21
 Résultat des moyens d'action visant à favoriser la description des attributs de l'objet
 (composante phénoménologique)

Moyens d'action pour favoriser la description des attributs de l'objet	Occurrences	Catégories
Faire lire aux élèves les indications sur l'utilisation des connecteurs proposés dans leur manuel;	4	Moyens permettant à l'enseignant de montrer aux élèves, par le biais de la lecture ou de l'écriture, les caractéristiques de l'objet du savoir
Souligner que ces pronoms sont très utiles, surtout lors de l'écriture d'un dialogue;		
Montrer les caractéristiques d'un mythe (les caractéristiques sont proposées dans le manuel scolaire) et le schéma sur les caractéristiques du contenu;		
Copier au tableau les caractéristiques d'un mythe (les caractéristiques sont proposées dans le manuel scolaire) et le schéma sur les caractéristiques du contenu;		
Discuter en groupe, en prenant en compte ces questions : qu'est-ce qu'un fait d'actualité et d'intérêt public? Quelle est l'importance de présenter des informations de manière brève et claire? Que signifie « l'information est-elle objective »?	2	Moyens visant à susciter la discussion et le questionnement
Demander aux élèves d'expliquer individuellement le paragraphe qu'ils ont écrit en donnant des exemples et d'autres informations sur la nouvelle qu'ils ont créée;		
Faire écrire des paragraphes en tenant compte des caractéristiques de l'objet.	1	Moyens visant la rédaction des paragraphes en tenant compte des caractéristiques de l'objet du savoir

Lors de l'analyse de la composante phénoménologique, nous avons observé que la plupart des moyens d'action présentés ont pour but que l'enseignant puisse orienter, chez les élèves, leur perception des caractéristiques les plus saillantes des objets de savoirs abordés. Ces moyens contribuent à réaliser une représentation de l'objet, presque identique à celle du modèle utilisé dans le manuel pour exemplifier le savoir d'enseignement-apprentissage. C'est dire que le but de l'enseignement-apprentissage semble être celui de reproduire les objets de savoirs proposés dans des contextes similaires à ceux dans lesquels ils ont été créés. En effet, les moyens d'action sont axés sur la possibilité d'identifier les aspects externes qui caractérisent les objets de savoir abordés. Par exemple, dans notre analyse, neuf moyens d'action sont destinés à faire ressortir des informations sur l'objet de savoir. Dans la plupart des cas, ces informations sont présentées de façon explicite. Ainsi, pour six moyens d'action proposés aux enseignants, l'enseignant doit demander aux élèves d'écrire et/ou de reproduire l'objet de savoir proposé.

Nous savons que, bien que l'une des caractéristiques nécessaires pour parvenir à une généralisation à caractère théorique soit l'analyse des caractéristiques des objets concrets, cette analyse n'est pas suffisante pour que l'élève se crée une représentation de l'objet et pour qu'il puisse entreprendre un processus de généralisation théorique (Davydov, 1981). Pour que ce processus puisse être entamé, la perception de l'objet doit être en lien avec sa représentation. Cela n'est pas le cas pour l'ensemble des tâches analysées. Nous n'observons pas de tendance à proposer aux enseignants d'intégrer dans leur enseignement les outils nécessaires afin que les élèves, en s'appuyant sur des observations concrètes, puissent séparer ce qui est essentiel des caractéristiques secondaires, lesquelles ne sont pas l'essence même de l'objet de savoir.

Un autre élément que nous avons relevé au regard de cette dimension de l'analyse est que la plupart des moyens d'action ne sont pas conçus de manière à ce que les élèves passent d'une étape de perception concrète sensorielle à une

représentation de l'objet qui lui permettrait d'abstraire les caractéristiques essentielles de l'objet. Dans deux cas observés uniquement, les tâches d'enseignement-apprentissage comportaient des moyens d'action visant l'explicitation des observations réalisées.

Il importe de noter que, parmi les trois composantes de la généralisation, la composante phénoménologique est composée d'une plus grande variété de moyens d'action que dans les deux autres composantes. Ceci nous amène à constater que la composante phénoménologique est celle qui semble être priorisée par les concepteurs du manuel scolaire analysé.

3.1.2 Composante épistémologique

Nous avons relevé 25 moyens d'action qui répondent au critère permettant d'établir les propriétés de l'objet qui seront utilisées dans d'autres situations de compréhension du monde : recherche et explicitation d'une caractéristique invariable de l'objet. Ces moyens peuvent être structurés en cinq groupes :

- Moyens en lien avec l'explication d'une caractéristique de l'objet d'enseignement-apprentissage de la grammaire. Ces caractéristiques ne sont pas nécessairement toutes des propriétés invariables des objets, mais elles répondent à des éléments qui servent à identifier et à construire l'objet d'enseignement-apprentissage mentionné dans le manuel (10 occurrences);
- Moyens d'action ayant pour but de faire utiliser des aspects liés à la théorie pour construire et/ou reproduire l'objet d'enseignement d'apprentissage (9 occurrences);
- Moyens d'action portant sur l'explication de la définition du concept. Ces moyens sont conçus pour que les définitions soient lues et/ou décrites par l'enseignant (4 occurrences);

- Moyens d'action favorisant, de façon explicite, une réflexion sur les caractéristiques de l'objet de savoir qui serviront à la compréhension d'autres objets d'enseignement-apprentissage (2 occurrences).

Tableau 22

Moyens d'action permettant de déterminer les propriétés de l'objet qui seront utilisées dans d'autres situations de compréhension du monde (composante épistémologique)

Moyens d'action pour déterminer les propriétés de l'objet qui seront utilisées dans d'autres situations de compréhension du monde : recherche et explicitation d'une caractéristique invariable de l'objet	Occurrences	
<p>Faire remarquer que l'utilisation de connecteurs est très importante, car elle détermine une relation entre deux ou plusieurs phrases du texte;</p> <p>Montrer le tableau et expliquer que, dans ce cas, le radical du mot (am) ne se transforme pas, comme cela est le cas avec les verbes irréguliers;</p> <p>Montrer aux élèves que la conjugaison des verbes irréguliers haber, tener et ir est particulièrement complexe. Pour ce faire, lire les conjugaisons présentées dans le manuel de l'élève;</p> <p>Faire mention de l'importance d'utiliser un langage concis, clair et objectif pour la rédaction du titre de la nouvelle ainsi que pour l'amorce d'un texte informatif;</p> <p>Signaler aux élèves que ces éléments doivent susciter l'intérêt des lecteurs;</p> <p>Demander aux élèves d'écrire dans leur cahier la définition du mythe;</p> <p>Montrer la structure que doit avoir un texte narratif;</p> <p>Inciter les élèves à utiliser des phrases explicatives en utilisant des virgules. Montrer que l'écriture d'une légende doit être composée de trois parties : introduction, développement et conclusion;</p> <p>Faire remarquer que ces pronoms sont très utiles, surtout lors de l'écriture d'un dialogue;</p> <p>Faire lire des exemples;</p>	10	Moyens en lien avec l'explication d'une caractéristique de l'objet d'enseignement-apprentissage de la grammaire
Rappeler aux élèves que seules les informations pertinentes devraient	9	Moyens d'action ayant pour but de

Moyens d'action pour déterminer les propriétés de l'objet qui seront utilisées dans d'autres situations de compréhension du monde : recherche et explicitation d'une caractéristique invariable de l'objet	Occurrences	
être intégrées; Faire utiliser les descriptions et les dialogues; Faire présenter et expliquer les éléments de leur histoire; Faire inclure de nouveaux mots de vocabulaire; Faire utiliser les pronoms interrogatifs et exclamatifs; Demander aux élèves de réaliser un reportage en suivant les étapes indiquées dans le manuel; Demander aux élèves d'identifier le radical d'un mot et d'écrire ce mot en ajoutant un préfixe, puis un suffixe; Donner aux élèves une liste de préfixes et leur demander de composer des mots avec ceux-ci (les mots sont disponibles dans le manuel de l'enseignant); Faire écrire une chronique en respectant les caractéristiques données;		faire utiliser des aspects liés à la théorie pour construire et/ou reproduire l'objet d'enseignement d'apprentissage
Donner à l'élève une définition de l'entrevue. Pour ce faire, lire aux élèves la définition de l'entrevue proposée dans le manuel; Lire la définition d'un reportage; Présenter aux élèves la définition du rapport; Expliquer le concept du mythe;	4	Moyens d'action portant sur l'explication de la définition du concept. Ces moyens sont conçus pour que les définitions soient lues et/ou décrites par l'enseignant
Par la suite, susciter une réflexion en groupe sur le sens de cette définition; Demander de répondre aux questions de compréhension de lecture à partir des caractéristiques d'une chronique.	2	Moyens d'action favorisant, de façon explicite, une réflexion sur les caractéristiques de l'objet de savoir pour la compréhension d'autres objets d'enseignement-apprentissage

Pour ce qui est des moyens d'action permettant de tirer des déductions à partir de caractéristiques d'autres objets, nous en avons identifié neuf qui ont été suggérés aux enseignants pour être utilisés dans l'enseignement-apprentissage des objets en lien avec la grammaire. Ces moyens peuvent être divisés en deux groupes.

- Moyens d'action visant à relever certaines caractéristiques des objets d'enseignement-apprentissage en lien avec la grammaire (6 occurrences);
- Moyens d'action visant à faire ressortir des caractéristiques des objets d'enseignement-apprentissage en lien avec la grammaire pour ensuite les reproduire (3 occurrences).

Nous présentons ci-après le tableau qui illustre cette analyse.

Tableau 23

Moyens d'action permettant de tirer des déductions à partir de caractéristiques d'autres objets (composante épistémologique)

Moyens d'action permettant de tirer des déductions à partir de caractéristiques d'autres objets	Occurrences	Catégories
Montrer le mot « contraste » comme une clé contextuelle qui est aussi un connecteur qui indique l'opposition	6	Moyens d'action visant à relever certaines caractéristiques des objets d'enseignement-apprentissage en lien avec la grammaire
Faire découvrir une caractéristique du mode « impersonnel » des verbes au participe passé en utilisant un exemple écrit au tableau		
Faire remarquer aux élèves que parmi les verbes haber, tener, ir, le plus complexe à conjuguer est le verbe haber lorsqu'il est utilisé avec un pronom impersonnel; montrer que lors de la conjugaison de ce verbe, il est très probable que le genre ne réponde pas au pronom utilisé. Montrer des exemples tirés du manuel scolaire		
Faire reproduire le schéma sur la légende		
Demander aux élèves d'identifier le radical et les affixes (préfixes et suffixes) des mots en surbrillance, dans le but d'utiliser des stratégies de compréhension		
Présenter brièvement de l'information sur les articles journalistiques et leurs caractéristiques générales		
Demander aux élèves de mentionner quel connecteur est le plus pertinent pour compléter les énoncés		Moyens d'action visant à faire ressortir des caractéristiques des objets d'enseignement-apprentissage en lien avec la grammaire pour ensuite les reproduire
En tenant compte des informations sur les types de registres, demander aux élèves de poursuivre l'écriture de la nouvelle journalistique et de s'assurer de corriger l'orthographe des textes écrits tout en veillant à ce qu'ils respectent un registre formel de la langue		
Lire la signification de chaque suffixe ou préfixe et identifier le radical. Ensuite, chercher la définition dans le dictionnaire et écrire une nouvelle phrase		

En lien avec les moyens d'action permettant d'établir des comparaisons avec un ou plusieurs objets égaux ou similaires qui ont été spécialement sélectionnés et proposés par l'enseignant, nous en avons identifié 13, lesquels peuvent être divisés en deux groupes.

- Moyens d'action par lesquels les enseignants sont appelés à expliciter les comparaisons (7 occurrences);
- Moyens d'action par lesquels les enseignants demandent aux élèves d'établir des comparaisons (6 occurrences).

Le tableau ci-après présente les moyens d'action et leurs occurrences.

Tableau 24

Moyens d'action permettant d'établir des comparaisons avec un ou plusieurs objets égaux ou similaires qui ont été spécialement sélectionnés et proposés par l'enseignant

Moyens d'action permettant d'établir des comparaisons avec un ou plusieurs objets égaux ou similaires qui ont été spécialement sélectionnés et proposés par l'enseignant	Occurrences	Catégories
<p>Expliquer la différence entre ces deux types de pronoms : seuls les pronoms interrogatifs utilisent des accents</p> <p>Établir des comparaisons entre les conjugaisons d'un verbe régulier ou irrégulier</p> <p>Demander aux élèves de lire un fragment d'un texte pour ensuite souligner le verbe irrégulier</p> <p>Demander aux élèves de chercher dans le texte portant sur le Livre de la jungle du manuel de l'élève des exemples de verbes irréguliers et de leurs conjugaisons</p> <p>Montrer la différence entre un registre formel de la langue et un registre informel</p> <p>Demander de répondre à la question : quelle est la différence entre une nouvelle journalistique et une entrevue?</p> <p>Demander aux élèves de travailler en groupe pour compléter un tableau de comparaison entre les thématiques du mythe de Pandore et le mythe de la Genèse</p>	7	Moyens d'action par lesquels les enseignants sont appelés à expliciter les comparaisons
<p>Faire ressortir les différences entre les textes lus précédemment : « Adam et Ève » (mythe), « Le roi Arthur » et « Les Chevaliers de la Table ronde » (légende)</p> <p>Comparaison avec des textes journalistiques;</p> <p>Faire ressortir des comparaisons avec d'autres textes</p> <p>Compléter un tableau de comparaison entre les thématiques du mythe de Pandore et du mythe de la Genèse. Le tableau est structuré par catégories : thématique, ambiance</p> <p>Écrire au tableau les différences entre mythe et légende relevées par les élèves</p> <p>Expliquer au groupe la différence entre participe régulier et irrégulier</p>		Moyens d'action par lesquels les enseignants demandent aux élèves d'établir des comparaisons

Après avoir analysé les différentes tâches et leurs moyens d'action d'un point de vue épistémologique, nous identifions que, dans son ensemble, les orientations données aux enseignants promeuvent certaines conditions favorables à la mise en œuvre de généralisations théoriques. Les tâches sont conçues, dans la plupart des cas, pour établir des comparaisons de l'objet d'enseignement-apprentissage entre un ou deux autres concepts. Toutefois, en analysant la relation entre les moyens d'action et les différents éléments que nous avons identifiés comme faisant partie de la composante épistémologique, nous avons constaté qu'au moment de proposer des moyens d'action pour établir des comparaisons avec d'autres objets similaires dans le but d'en tirer des déductions, les moyens ne sont pas présentés à l'enseignant comme un aspect faisant partie d'un processus de conceptualisation nécessaire à l'identification et à l'établissement des propriétés des objets de savoir abordés. L'accent est mis sur l'enseignement-apprentissage de la mémorisation d'une information ou d'une caractéristique propre au concept abordé. Du fait que l'importance est mise sur la mémorisation de ces caractéristiques par le biais de la comparaison, et non sur la mise en œuvre des processus de déductions pour faire ressortir les caractéristiques invariables des objets, l'accent n'est pas mis sur la prise de conscience de la propriété qui distingue un concept d'un autre. Il porte plutôt sur la reproduction d'une propriété de l'objet grammatical appris qui, dans la plupart des cas, est donné par l'enseignant. Bref, le rapport entre les comparaisons et les déductions n'est habituellement pas conçu de façon à ce que l'enseignant puisse orienter sa pratique d'enseignement-apprentissage vers un processus de généralisation théorique.

Un autre élément qui ressort de l'analyse de nos données est que les tâches liées à la grammaire morphosyntaxique, comme c'est le cas de l'activité sur les suffixes et les préfixes, ne sont pas conçues dans une logique incitant à l'établissement de rapports entre les concepts appris. Dans certaines situations, le manuel indique à l'enseignant de rappeler aux élèves les tâches précédemment réalisées, mais les orientations du manuel ne prévoient pas que l'enseignant utilise

l'enseignement-apprentissage de ces tâches comme faisant partie intégrante de l'activité mentale de l'élève pour l'acquisition du nouveau savoir.

3.1.3 Composante sémiotique

En ce qui concerne le premier indicateur de la composante sémiotique, nous avons identifié sept moyens d'action permettant l'utilisation des signes, lesquels ont été regroupés en trois catégories.

- Moyens orientés vers l'utilisation de grilles d'autoévaluation (3 occurrences);
- Moyens orientés vers l'utilisation de guides ou de structures qui guident les élèves lors de la production de l'objet de savoir en lien avec l'enseignement-apprentissage de la grammaire (3 occurrences);
- Moyens donnés par l'enseignant visant à orienter les élèves lors de l'enseignement-apprentissage d'une tâche donnée (1 occurrence).

Le tableau ci-après présente les moyens d'action et leurs occurrences.

Tableau 25
Moyens d'action permettant l'utilisation de signes (composante sémiotique)

Moyens d'action permettant l'utilisation de signes	Occurrences	Catégories
Inviter les élèves à utiliser le tableau de connecteurs	3	Moyens orientés vers l'utilisation de grilles d'autoévaluation
Utilisation des questions pour guider l'écriture		
Fournir aux élèves la structure de l'entrevue		
Demander aux élèves de réviser leurs productions écrites à l'aide du guide d'autoévaluation	3	Moyens orientés vers l'utilisation de guides ou de structures qui guident les élèves lors de la production de l'objet de savoir en lien avec l'enseignement-apprentissage de la grammaire
Donner aux élèves une grille pour évaluer le texte		
Fournir une grille d'évaluation pour que les élèves puissent vérifier s'ils ont respecté la structure d'un reportage		
Suggérer aux élèves d'écrire, dans chaque partie, une liste d'idées qui seront développées	1	Moyens donnés par l'enseignant visant à orienter les élèves lors de l'enseignement-apprentissage d'une tâche donnée

Au regard des moyens d'action pour favoriser l'utilisation d'un langage plus abstrait pour désigner l'objet du savoir, nous en avons relevé deux. Ces moyens ne font pas précisément mention de l'utilisation d'un langage plus abstrait. Toutefois, ils impliquent l'utilisation d'un langage abstrait pour nommer les catégories qui composent l'objet de savoir au cœur de l'enseignement-apprentissage.

Le tableau ci-après présente les moyens d'action et leurs occurrences.

Tableau 26
Moyens d'action pour favoriser l'utilisation d'un langage plus abstrait pour désigner l'objet de savoir (composante sémiotique)

Moyens d'action pour favoriser l'utilisation d'un langage plus abstrait pour désigner l'objet de savoir	Occurrences
Examiner le texte que les élèves ont écrit en utilisant les étapes de l'écriture mentionnées dans le manuel	2
Demander d'identifier le type de chronique : nommer le type de chronique identifié	

Après avoir analysé les tâches d'enseignement-apprentissage et leurs moyens d'action au regard de la composante sémiotique, nous avons constaté que cette composante est celle qui est la moins présente parmi les trois composantes de la généralisation. L'utilisation d'un métalangage est presque inexistante et les tâches d'enseignement-apprentissage proposées dans le manuel ne sont pas conçues pour représenter les abstractions réalisées à l'aide des signes.

Au moment de proposer le modèle d'analyse de la généralisation théorique, le fait que nous ayons analysé des tâches propres à la grammaire et non des tâches liées à l'enseignement-apprentissage de l'algèbre, comme celles utilisées par Radford (2004), pourrait permettre d'expliquer l'absence de la composante sémiotique. Toutefois, en réalité, cela ne doit pas être utilisé comme argument pour expliquer cette absence. Dans le cas de la grammaire, la composante sémiotique, tel que nous

l'avons indiqué dans le cadre de référence, concerne tous les outils qui permettent l'utilisation d'un langage plus abstrait pour identifier les phénomènes grammaticaux. En ce sens, cette composante est essentielle pour que la représentation des phénomènes grammaticaux dans l'activité mentale de l'élève transite d'une forme de pensée abstraite vers une forme concrète. Nous pensons que le manque de moyens d'action en lien avec la composante sémiotique est dû au fait que le manuel scolaire analysé est structuré en fonction de la conception voulant que, pour l'enseignement-apprentissage des savoirs scolaires, il faut aborder ce qui est directement observable, et non pas montrer des aspects de la langue qui ne sont pas directement accessibles.

Dans les composantes phénoménologique et épistémologique, nous avons identifié une tendance à proposer des tâches visant à créer la reproduction de l'objet d'étude. Ceci peut expliquer la raison pour laquelle les orientations du manuel ne requièrent pas l'utilisation de signes pour attribuer un nom ou une explication à une nouvelle structure conceptuelle. En d'autres mots, l'enseignant n'a pas à créer les conditions pour que ses élèves agissent avec l'objet dans d'autres situations. Les élèves n'ont pas besoin de reconnaître cette nouvelle structuration et, par conséquent, l'utilisation des signes pour représenter l'abstraction à la base de cette nouvelle représentation est inutile.

3.2 Type de généralisation de chaque tâche d'enseignement-apprentissage

Nous analysons, dans les lignes qui suivent : a) le type de rapport que la tâche d'enseignement-apprentissage favorise en fonction d'autres tâches du manuel scolaire analysé; b) les conditions pour favoriser la prise de conscience entre les concepts.

- a) Le type de rapport que la tâche d'enseignement-apprentissage favorise en fonction d'autres tâches du manuel scolaire analysé

La majorité des tâches d'enseignement-apprentissage analysées sont conçues afin d'être autosuffisantes, c'est-à-dire qu'elles ne requièrent pas que l'enseignant favorise de rapports avec d'autres tâches déjà enseignées. Même lorsqu'il est demandé à l'enseignant, dans le manuel scolaire, de faire rappeler aux élèves certains contenus déjà abordés, le rappel consiste à faire mention de l'objet de savoir, mais ces contenus ne sont pas indispensables à l'enseignement-apprentissage de l'objet de savoir concerné. Cette analyse coïncide avec le fait que, tel que mentionné précédemment, la plupart des tâches analysées se caractérisent par une tendance à faire ressortir les manifestations qui caractérisent les objets de savoir concernés par l'enseignement-apprentissage. Cette façon de procéder a des conséquences sur le type de rapport que chaque tâche peut établir avec d'autres qui opérationnalisent les contenus grammaticaux à être enseignés. En effet, puisque ce type d'activité requiert de l'enseignant de créer les conditions nécessaires pour que les élèves puissent observer, enregistrer et développer des abstractions issues des manifestations des objets de connaissance directement observables, la mise en rapport de la tâche avec d'autres n'est pas essentielle. Toutefois, cela n'est pas le cas pour toutes les tâches. Dans le cas de la grammaire textuelle, plus particulièrement celle de l'enseignement-apprentissage du texte informatif, nous avons identifié un processus de construction du concept orienté davantage vers une généralisation théorique.

Les rapports entre les trois dernières tâches d'enseignement-apprentissage, soit la rédaction d'une chronique, d'une entrevue et d'un reportage, nous ont permis d'identifier certains modèles de conceptualisation qui, dans leur ensemble, permettent la généralisation théorique de ce qu'est un texte informatif. Les trois concepts sont liés par les différents rapports que les moyens d'action permettent d'établir entre, d'une part, les différences et similitudes de ces textes et, d'autre part, le genre journalistique. Par exemple, en reprenant l'exemple que propose Vygotski (1934/1985) concernant l'acte de pensée de l'élève en termes de latitude et de longitude, nous présentons les caractéristiques des trois textes au regard de celles du concept du texte informatif. Chaque texte est identifié par ses initiales CH

(chronique), E (entrevue) et R (reportage). L'acte de pensée de l'élève concernant le processus de conceptualisation d'un texte informatif pourrait être représenté par des rapports dialectiques entre les coordonnées de l'axe vertical et celles de l'axe horizontal.

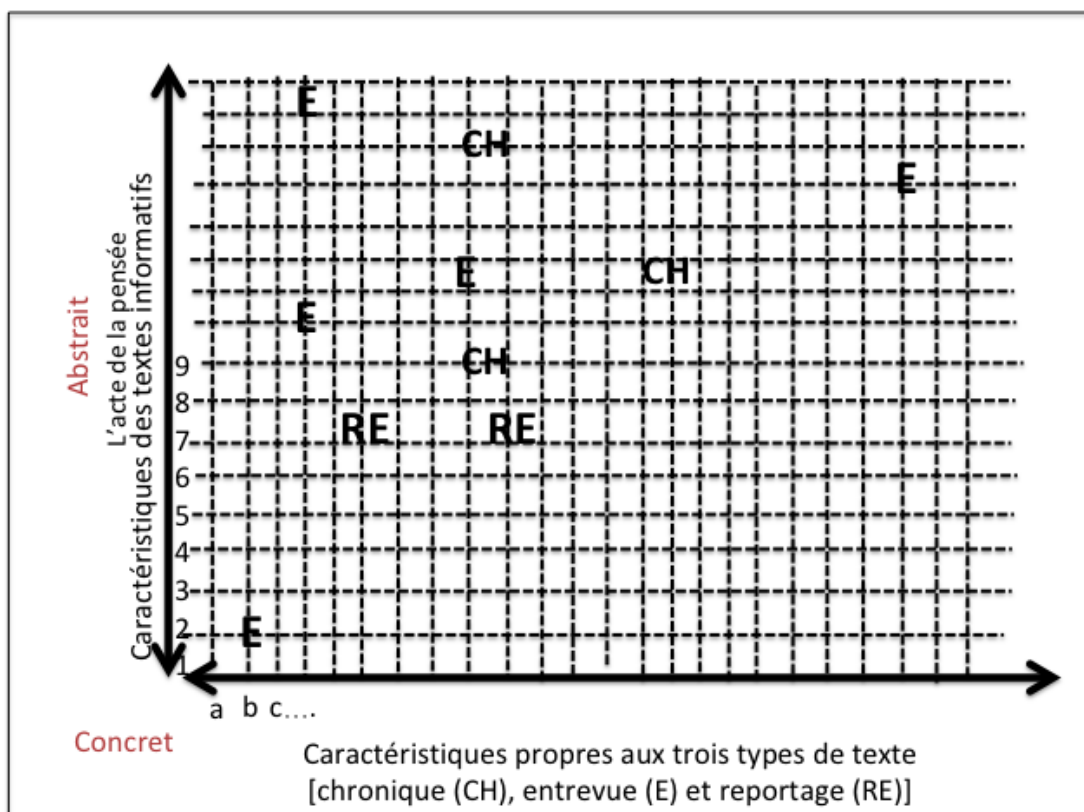


Figure 11 : Représentation de l'acte de la pensée pour la formation du concept de texte informatif

Nous pourrions dire que les tâches en lien avec la rédaction de ces trois types de textes peuvent être vues d'un point de vue épistémologique, comme organisées et structurées pour l'enseignement-apprentissage du concept de texte informatif, dans une logique propre au processus de généralisation théorique.

- b) Les conditions pour favoriser la prise de conscience des rapports entre les concepts

Davydov (1981) mentionne que la méthode traditionnelle de l'enseignement-apprentissage de la grammaire se caractérise par le fait que les élèves tentent de compenser le manque de propriétés et de critères de classification entre les objets de savoir par des caractéristiques concrètes permettant de les différencier au premier abord. Cette démarche est réalisée inconsciemment, c'est-à-dire que l'élève met en oeuvre instinctivement un processus qui lui permet d'opérationnaliser l'information qu'il reçoit de la réalité extérieure sur le plan mental.

La prise de conscience des relations entre les concepts est selon Vygotski (1934/1985), un des aspects nécessaires à l'établissement des processus de généralisation. En général, les tâches analysées ne sont pas conçues de manière à favoriser, chez les élèves, des actions leur permettant de prendre conscience de leurs propres actes de pensée. Lorsque les indications du manuel font référence à la prise de conscience des éléments en lien avec l'enseignement-apprentissage, ceux-ci sont mis en oeuvre pour que l'enseignant réalise auprès des élèves un rappel de certains contenus déjà appris : les tâches permettent d'associer des représentations concrètes des objets de savoir abordés avec des caractéristiques similaires et communes à d'autres concepts. De plus, les moyens d'action proposés dans le manuel permettent la réalisation de certains types d'abstractions des caractéristiques qui contribueront à l'établissement de certaines propriétés responsables de la formation de l'objet de savoir abordé. Toutefois, les tâches et leurs moyens d'action ne permettent pas de créer les conditions pour que les élèves prennent conscience de leur propre activité mentale et du rôle que les moyens d'action jouent dans le processus de conceptualisation du nouveau savoir.

Ainsi, selon notre analyse, nous en déduisons que les tâches du manuel scolaire promeuvent une compréhension limitée des significations qui peuvent être attribuées aux objets de savoirs grammaticaux.

Bref, des dix tâches d'enseignement-apprentissage analysées, il appert qu'une seule s'inscrit dans un processus d'enseignement-apprentissage à caractère théorique. C'est-à-dire qui est organisé visant la prise de conscience des relations entre processus de conceptualisation quotidien et scientifique.

Cette analyse conduit à reprendre la discussion entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques que nous avons abordés dans le chapitre deux. En effet, Vygotski (1934/1985) explique que les façons d'utiliser les instruments et celle des signes sont liées aux possibilités d'interprétation, de transformation et d'objectivation des concepts. En ce sens, les moyens d'action analysés ne favorisent pas l'utilisation des outils pour établir de nouveaux rapports entre eux. Cette non-utilisation des outils pour établir ces rapports est propre au processus de conceptualisation à caractère empirique.

Le tableau ci-après présente une synthèse du type de généralisation de chacune des tâches d'enseignement-apprentissage. Six d'entre elles peuvent être considérées comme des tâches orientées vers une généralisation de type théorique, mais ce processus est en développement. Enfin, trois tâches ne répondent pas aux caractéristiques d'une généralisation à caractère théorique.

Tableau 27
Types de généralisation de chaque tâche d'enseignement-apprentissage

	Oui	En processus	Non
Les connecteurs		X	
Les participes irréguliers			X
Les pronoms interrogatifs et exclamatifs			X
Les textes informatifs – la nouvelle journalistique		X	
La rédaction d'un mythe			X
La rédaction d'une légende		X	
Les suffixes et les préfixes		X	
L'écriture d'une chronique		X	
La rédaction d'une entrevue		X	
La rédaction d'un reportage		X	

Dans le tableau 27, la colonne de gauche fait état de la tâche d'enseignement-apprentissage telle que présentée dans le manuel scolaire. La deuxième colonne identifie l'état de généralisation théorique résultant de notre analyse. Nous avons signalé trois types d'acquisition et avons indiqué dans la colonne « Oui » les tâches qui, selon notre analyse, répondent à un processus d'enseignement-apprentissage à caractère de généralisation théorique. La colonne « En processus » regroupe les tâches orientées vers ce type de généralisation, mais dont les moyens d'action ne sont pas suffisants pour déterminer s'il s'agit de tâches qui répondent à un processus d'enseignement-apprentissage à caractère de généralisation théorique. Enfin, la colonne « Non » regroupe les tâches qui ne répondent pas aux moyens d'action que nous avons définis comme répondant à un processus d'enseignement-apprentissage de généralisation à caractère théorique.

3.3 La caractérisation des processus en jeu dans les tâches analysées au regard des rapports entre les trois composantes

Pour pouvoir établir les rapports entre les trois composantes de généralisation analysées, nous nous appuierons sur les propos de Vygotski (1934/1997) en lien avec la zone où se produit la connexion entre les concepts scientifiques et les concepts quotidiens, c'est-à-dire la zone psychique où se déroule la généralisation des savoirs liés à l'enseignement-apprentissage, la zone de développement le plus proche. C'est dans cette zone que se produisent les rapports entre apprentissage et développement. Selon notre lecture, elle est comparable à celle où se produit le travail interne de contradictions et de questionnements, lesquels permettront à l'élève d'avancer vers un développement psychique supérieur. Cela implique que la zone de développement le plus proche est la zone psychique que l'enseignement-apprentissage doit atteindre pour contribuer aux rapports entre les concepts quotidiens appris hors de l'école et les concepts scientifiques qui doivent être appris à l'école.

En ce qui concerne la présente recherche, il ne s'agit pas de déterminer si les moyens d'action favorisent l'instauration de cette zone. En accord avec notre objectif de recherche, nous voulons déterminer si les tâches proposées permettent aux élèves de construire les instruments psychologiques nécessaires aux rapports entre ces concepts. Si nous examinons nos résultats de recherche, nous constatons que la relation entre les trois composantes (phénoménologique, épistémologique et sémiotique) est organisée de manière à permettre l'identification de certaines caractéristiques des objets grammaticaux proposés, mais cette relation entre les composantes n'est pas nécessaire à l'identification des caractéristiques. C'est donc dire que les composantes visent surtout la description des attributs de l'objet – demander aux élèves d'expliquer individuellement le paragraphe qu'ils ont écrit : surligner, lire, copier ces actions. Leur construction semble avoir été guidée par une vision de conceptualisation et de généralisation en insistant sur la réalisation d'actions mécaniques sans aucun principe apparent qui les dirige. Les composantes ne mettent

pas en lumière les aspects en lien avec les propriétés qui sont à l'origine de la formation de l'objet du savoir. C'est pourquoi, selon notre analyse, l'élève n'a pas besoin de construire des instruments psychologiques pour identifier, par exemple, quels sont les attributs des objets qui les distinguent des autres. Nous pourrions dire que l'élève agit spontanément selon le type de connaissances qui lui est présenté. Cela implique qu'il n'a pas besoin de réguler son propre processus de développement psychique.

Un autre aspect qui découle de ce que nous venons de présenter est la faible importance, dans le manuel scolaire, de la construction des signes dans les tâches d'enseignement analysées. Nous savons que l'utilisation des signes est en étroite relation avec les processus d'autorégulation et d'hétérorégulation (Valsiner, 1998). Toutefois, nous savons que sans l'utilisation des signes, l'être humain n'est pas en mesure d'établir de système hiérarchisé de régulation de sa propre pensée. Valsiner (*Ibid.*) montre comment l'être humain met en relation les signes pour arbitrer, organiser et établir des liens avec ses expériences personnelles pour mieux comprendre la réalité. Alors, une faible présence d'une médiation sémiotisée dans les orientations du manuel scolaire ne permet pas la construction d'un système de concepts conduisant à l'établissement d'une généralisation théorique.

En ce qui concerne les mouvements du passage entre la zone potentielle du développement et la zone du développement le plus proche, Vygotski (1934/1997) mentionne la nécessité d'aider l'enfant (il fait référence à l'enfant dans le contexte de l'école) par l'intermédiaire de la démonstration, au moyen de questions qui suggèrent la réponse pour introduire de nouveaux éléments. Même s'il n'a pas précisé davantage ses recommandations, Vygotski (*Ibid.*) explique l'importance de créer des situations pour contribuer au développement psychique de l'enfant, qui est, selon lui, l'une des finalités de l'éducation. Cet aspect nous conduit à analyser les mouvements de développement dans la zone de développement le plus proche. Pour ce faire, nous utiliserons les propositions de Valsiner (1998) sur les mouvements produits entre les

zones de développement⁴³. Cet auteur propose les concepts de zone de libre circulation et de zone d'action promus pour caractériser les mesures d'action qui peuvent être proposées à l'enfant afin d'améliorer son rendement dans la zone de développement le plus proche. Notre intérêt n'est pas d'aborder ces concepts, mais de mentionner que les mouvements entre zones peuvent être favorisés en fonction du type d'action proposé. Dans le cas de notre étude, les moyens d'action analysés visent, comme mentionné précédemment, l'identification et l'utilisation de certaines caractéristiques des objets. Ce n'est que dans un seul cas que nous avons pu déterminer que les moyens d'action favorisaient l'établissement de certaines propriétés des objets. Par exemple, l'établissement d'une structure des objets ou des phénomènes appartenant à une même catégorie n'est possible que pour les tâches en lien avec la rédaction de textes informatifs. Toutefois, pour tous les autres moyens d'action, nous n'avons pas pu affirmer que ceux-ci permettaient de distinguer les aspects essentiels des phénomènes de ceux qui ne le sont pas. Il n'a pas non plus été possible de les associer à d'autres traits distinctifs d'autres savoirs. Par conséquent, les possibilités de construction des instruments psychologiques permettant l'établissement d'un processus de généralisation de type théorique sont négligeables.

4. DISCUSSION DES RESULTATS : LA GENERALISATION DES RESULTATS DE CETTE THESE

Cette section a pour but de généraliser les résultats de cette thèse en les inscrivant dans un réseau de travaux de recherche qui ont abordé, d'un point de vue empirique et théorique, les mêmes domaines d'étude que le présent projet. Pour ce faire, nous organisons notre démonstration en trois temps : a) l'inscription du sujet par rapport au domaine d'étude lié à l'enseignement-apprentissage de la grammaire et au développement de la pensée grammaticale chez l'enfant; b) le modèle d'analyse que nous proposons dans cette recherche doctorale et c) la question de départ de cette

⁴³ Dans notre cadre de référence, il a été question de trois domaines d'action.

thèse en lien avec la proposition de Young sur les types de savoirs qui donnent un pouvoir d'émancipation.

Dans un premier temps – l'inscription du sujet par rapport au domaine d'étude lié à l'enseignement-apprentissage de la grammaire et au développement de la pensée grammaticale chez l'enfant – notre discussion sera orientée à partir du questionnement suivant : dans quelle mesure, par rapport aux travaux contemporains sur le développement grammatical chez l'enfant, ce travail de recherche est-il cohérent et approfondit-il les résultats obtenus dans des recherches antérieures?

Le deuxième temps de cette discussion porte sur le modèle d'analyse que nous proposons dans cette recherche doctorale. Compte tenu de la faible documentation portant sur la généralisation du point de vue de la grammaire, nous utilisons, pour la discussion, les modèles proposés pour l'analyse de la pensée algébrique. Ce choix repose sur le parallèle que la pensée vygotkienne réalise entre le type de relation dialectique de l'enseignement-apprentissage de l'écrit sur le développement du langage oral et la relation de l'enseignement-apprentissage de l'algèbre par rapport à l'enseignement-apprentissage de l'arithmétique. Le questionnement qui guidera notre discussion sera précisément de comparer, dans le domaine de la généralisation de la pensée algébrique, quels sont les modèles d'enseignement-apprentissage de l'algèbre qui peuvent nourrir notre discussion. Cela nous permettra de porter un jugement sur l'atteinte de l'objectif de cette recherche, lequel a été formulé dans le deuxième chapitre.

4.1 L'enseignement-apprentissage de la grammaire et le développement de la pensée grammaticale chez l'enfant

Nous avons exposé dans notre cadre théorique l'importance que nous octroyons à l'enseignement-apprentissage de la grammaire pour le développement des fonctions psychiques de l'élève. Dans notre perspective, le type de modèle d'enseignement-apprentissage promu dans le curriculum joue un rôle important dans

la mise en œuvre, par les enseignants, des tâches d'enseignement-apprentissage qui favorisent ce développement chez leurs élèves. En tenant compte de notre cadre de référence, l'importance du modèle d'enseignement favorisé est en lien avec la construction des instruments psychologiques pour le développement des processus de généralisation. Les analyses des moyens d'action montrent que les tâches sont orientées vers l'identification des phénomènes linguistiques qui relèvent de la grammaire du texte, mais sans prendre en considération l'enseignement-apprentissage d'un processus de généralisation pour y arriver. Notre interprétation de ce résultat s'appuie sur l'idée que la méthode d'enseignement-apprentissage favorisé ne tient pas compte de l'enseignement-apprentissage des instruments psychologiques pour aider l'élève à mettre en place le processus de généralisation. L'élève est pratiquement laissé à lui-même durant la mise en texte. Ces résultats sont en cohérence avec ceux obtenus par Chartrand et Lord (2013). Ces chercheurs ont montré que pendant des activités de mise en texte, les interventions sur la tâche, sur les sous-systèmes de la langue, sur les contenus thématiques, sur l'importance d'aménager des pauses lors de la production de textes et sur l'utilité de la collaboration avec les pairs sont absentes. La même situation a été soulevée par ces auteurs lors de la révision-correction de texte.

Nous considérons que la finalité de l'enseignement-apprentissage de la langue est axée sur la maîtrise des phénomènes linguistiques. Ces finalités soulèvent l'importance de ces connaissances pour que les élèves puissent bien fonctionner dans différentes situations. Le plus grand obstacle pour y arriver est, selon nos résultats de recherche, que la fixation sur la maîtrise des phénomènes linguistiques, ne laisse pas suffisamment de place à la valorisation des processus de prise de conscience et du pouvoir de celle-ci sur le développement psychique de l'élève. Cette citation de Chis et David (2011) explicite notre propos « explorer le fonctionnement d'une langue ce n'est donc pas uniquement se l'approprier, c'est également prendre conscience que cette exploration transforme l'individu dans son rapport au monde et à l'autre » (p. 101).

Nous avons constaté que les moyens d'action ne sont pas conçus dans une logique de complexité où le rôle de l'enseignant en est un de médiateur entre l'enseignement-apprentissage des tâches proposées et les élèves. Dans la zone de développement le plus proche, plus on évolue sur la ligne du développement, plus la tâche est difficile et plus la participation de l'enseignant sera nécessaire pour que les élèves puissent réaliser adéquatement la tâche. Or, cette caractéristique n'est pas présente dans la plupart des tâches analysées. Celles-ci suivent une logique de développement qui va de la règle ou de la définition, à l'observation et à l'application. Ce type de démarche ne permet pas l'établissement de généralisations (Tisset, 2017). Les travaux de Tisset (*Ibid.*) indiquent que l'une des principales caractéristiques d'une démarche visant la généralisation des savoirs est la décontextualisation des exemples. Pour ce faire, l'auteure identifie trois phases dans cette démarche : a) une phase des regroupements par confrontations successives, b) une phase de constructions des oppositions, des rejets à partir des confrontations réalisées dans la phase précédente. Cette phase est en lien avec les aspects phénoménologiques des caractéristiques de généralisation dans le sens où l'élève peut percevoir les différences en se servant de ses sensations et perceptions. Celles-ci contribuent à la formation d'une représentation générale de l'objet. Cette étape, qui concorde avec ce que Davydov (1981) appelle la cognition sensorielle (p. 298) est très présente dans les moyens d'action que nous avons identifiés. En effet, la composante phénoménologique est composée de la plupart des moyens d'action que nous avons analysés. La dernière phase identifiée par Tisset (2017) est c) une phase de principes d'organisation des savoirs. Cette phase est en lien avec les deux précédentes. Elle permet la reproduction des formes générales de savoirs appris et qui sont régis par des lois ou propriétés dégagées au cours de l'enseignement-apprentissage.

Nos résultats de recherche montrent que les tâches d'enseignement-apprentissage sont composées de moyens d'action qui répondent à la première phase. Ainsi l'enseignement-apprentissage a lieu par l'observation directe des phénomènes et

des objets qui permettent d'établir uniquement les caractéristiques générales des objets. Toutefois, les moyens d'action qui visent l'établissement des constructions des oppositions (deuxième phase) sont présents dans une étape initiale, c'est-à-dire que l'enseignant est sollicité pour mettre en œuvre des moyens d'action visant l'établissement de comparaisons, ce qui peut être interprété comme des moyens d'action permettant le regroupement des savoirs. Toutefois, ceux-ci ne sont pas nécessairement orientés vers une démarche de compréhension de l'objet de savoir grammatical par rejets ou réfutation des caractéristiques d'autres savoirs grammaticaux. En effet, les tâches d'enseignement-apprentissage n'offrent pas la possibilité d'expériences qui permettent de réfuter ou de valider le regroupement réalisé dans l'étape précédente. En ce qui concerne la troisième phase proposée par Tisset (*Ibid.*), on note qu'elle est absente du manuel analysé.

Un autre résultat de notre recherche, également en lien avec le fait que les moyens d'action prescrits au sein des tâches d'enseignement-apprentissage ne répondent pas aux deux phases précédentes, est que les tâches d'enseignement-apprentissage de la grammaire ne sont pas orientées vers la zone de développement le plus proche de l'élève. Par conséquent, elles ne favorisent pas le développement de la pensée grammaticale chez l'élève. En d'autres mots, les tâches d'enseignement-apprentissage ne sont pas conçues dans la logique de favoriser une réorganisation de la pensée de l'élève. Cette affirmation repose sur le fait que :

- a) les moyens d'action dans leur ensemble ne sont pas orientés vers une confrontation entre eux. Dès lors, il n'existe aucune opposition entre les moyens d'action propres aux concepts quotidiens et ceux des concepts scientifiques. C'est donc dire que la zone de développement potentiel de l'élève n'est pas visée par les tâches proposées.
- b) la plupart des tâches d'enseignement-apprentissage suggérées dans le manuel scolaire ne favorisent pas la réflexion métalinguistique. Les moyens d'action qui composent les tâches d'enseignement-apprentissage proposées dans le

manuel scolaire ne sont pas orientés vers une réflexion sur la structure de la langue implicite ou explicite, pas plus que le langage utilisé pour l'analyser ou le décrire.

4.2 La pensée algébrique et le modèle d'enseignement-apprentissage de la grammaire

Nous avons mentionné dans la section précédente que nos résultats de recherche montrent que les prescriptions du manuel scolaire de l'enseignant sont orientées vers un processus de généralisation empirique. En effet, l'organisation des tâches ainsi que les moyens d'action proposés ne sont pas liés au réseau de concepts orientés vers le développement d'une forme de conceptualisation théorique.

Nous utiliserons les modèles proposés pour l'analyse de la pensée algébrique afin de pouvoir discuter des processus de généralisation (empirique et théorique) des savoirs grammaticaux du curriculum d'enseignement-apprentissage du primaire au Chili.

Pour expliquer quelles sont les composantes d'un processus de généralisation à partir d'un point de vue théorique, nous utilisons le modèle proposé par la théorie de l'objectivation de Radford (2004, 2010, 2015) pour l'enseignement-apprentissage des mathématiques. Cette théorie, qui est inscrite dans la foulée des théories socioculturelles actuelles, s'inspire d'une conception anthropologique de la pensée caractérisée par : a) sa nature sémiotique, et b) le rôle qu'elle joue en tant que praxis réflexive (Radford, 2006). En réalisant une analyse de cette théorie, et à la lumière de nos résultats de recherche, nous pouvons tirer les conclusions qui suivent :

a) en ce qui concerne la nature sémiotique de la pensée, nos résultats de recherche montrent que la plupart des tâches d'enseignement-apprentissage ne favorisent pas la mise en œuvre d'une médiation sémiotisée de la pensée. En effet, nous n'observons pas d'orientations ayant pour but de favoriser l'utilisation d'outils

psychologiques pour l'enseignement-apprentissage des objets de savoirs grammaticaux. Cela implique que les moyens d'action proposés ne favorisent pas la représentation abstraite de la signification d'un fait, c'est-à-dire l'utilisation de signes en tant qu'outils psychologiques pour autoréguler et hétéroréguler l'enseignement-apprentissage.

Cette affirmation peut être interprétée à partir de la deuxième caractéristique de la théorie de l'objectivation de Radford (2006) qui stipule que pour assurer l'enseignement-apprentissage des objets mathématiques, il est nécessaire que l'élève réalise des interprétations et des modifications des objets mathématiques.

Si la nature réflexive de la pensée proposée par Radford (*Ibid.*) prend forme grâce à des mouvements dialectiques entre une réalité constituée historiquement et culturellement et un individu qui la modifie selon ses interprétations et les sens attribués par sa subjectivité, nous dirons que les moyens d'action qui constituent les tâches d'enseignement-apprentissage que nous avons analysées ne répondent pas à ce type de conception de la pensée. Au contraire, ils sont plutôt, dans la plupart des cas, en lien avec la conception de la pensée proposée par les écoles empiristes et behavioristes, qui considèrent que la pensée de l'individu est le produit d'une simple assimilation d'une réalité externe. Par exemple, les tâches en lien avec l'enseignement-apprentissage des verbes irréguliers. Celui-ci est orienté vers l'établissement des similitudes et des différences avec des verbes réguliers, mais dans aucune situation les moyens d'action ne visent à établir un système de signification de règles et de normes des verbes irréguliers.

4.3 Les savoirs qui donnent du pouvoir dans un curriculum axé sur la théorie historique culturelle

Cette dernière section analyse le questionnement établi dans notre problématique de recherche, soit celui de déterminer dans quelle mesure les savoirs qui sont prescrits dans le curriculum peuvent susciter le développement en termes de

pouvoir. Cette idée proposée par Young (2012*a*, 2012*b*, 2013*a*, 2013*b*) nous a amenés à nous questionner sur le curriculum d'enseignement-apprentissage du Chili. En nous inspirant de la réflexion de ce sociologue, nous avons analysé ce curriculum pour observer si celui-ci assure l'accès à un type de savoirs dont l'enseignement-apprentissage amène les élèves au-delà de leur expérience quotidienne en leur donnant le pouvoir de s'engager dans la société comme individus capables d'appréhender et de saisir les choix qui se présentent à eux.

Notre analyse a été réalisée en nous appuyant sur la théorie vygotskienne du développement de la pensée conceptuelle. Nous avons déjà expliqué que, selon cette théorie, les conceptions du développement et de l'apprentissage ne peuvent pas être appréhendées isolément. Le développement est conçu comme un processus formé de deux unités interreliées : une unité sociale et une unité personnelle. C'est par l'intermédiaire de la relation dialectique entre ces deux unités que se produit le développement humain et que se forme la structure mentale de l'élève (Chaiclin, 2003). À partir de ces postulats, Young (2012*a*, 2012*b*, 2013*a*, 2013*b*) propose de considérer l'enseignement-apprentissage de certains types d'activités comme des outils qui permettront de donner du pouvoir à l'élève, de comprendre et de transformer sa réalité. À ce sujet, les résultats de notre recherche nous ont permis d'établir que ce curriculum s'attache surtout à des questions en lien avec la composante phénoménologique de la généralisation. Cette composante concerne la perception et la représentation des caractéristiques essentielles des objets d'enseignement (Davydov, 1981), c'est-à-dire qu'elle favorise l'identification des phénomènes observables des objets. Par exemple, nous avons constaté, lors de notre analyse, que les moyens d'action visant la description des attributs de l'objet – demander aux élèves d'expliquer individuellement le paragraphe qu'ils ont écrit : surligner, lire, copier, ces actions – insistent sur la réalisation d'actions mécaniques sans aucun principe apparent qui les dirige. Ils ne mettent pas en lumière les aspects en lien avec les propriétés qui sont à l'origine de la formation de l'objet du savoir. Ces moyens ne visent pas à comprendre quelle est la principale caractéristique qui

rend cet objet de connaissance différent d'autres objets. Le développement de cette composante fait en sorte que les élèves développent une pensée orientée vers l'identification des éléments communs qui sont visibles. D'autres aspects en lien avec la composante épistémologique sont présents, par exemple l'identification des différences entre certains types de textes. Cela assure les conditions pour faciliter aux enseignants l'enseignement-apprentissage des attributs communs et différents entre les objets. Toutefois, nous avons déterminé que les mesures d'action d'ordre sémiotique ne sont pas très présentes. Ce constat implique que s'il existe des conditions pour entreprendre le travail de généralisation, les tâches d'enseignement-apprentissage ne permettent pas d'établir un type de généralisation théorique de la pensée chez l'enfant. La faible présence des moyens d'action par rapport aux aspects sémiotiques nous permet d'affirmer que le manuel ne crée pas de conditions propices à l'enseignement-apprentissage d'un nouvel objet de savoir. Au contraire, ces conditions facilitent plutôt la reproduction par l'élève des savoirs tels qu'ils sont présentés. C'est donc dire que le manuel établit des conditions pour amorcer l'enseignement-apprentissage d'un travail de généralisation, toutefois ce processus ne peut pas être complet en raison d'une faible présence des moyens d'action à caractère sémiotique. C'est dire que les tâches d'enseignement-apprentissage permettent à l'élève de reproduire des significations qui sont, d'une certaine façon, déjà établies, mais il n'existe pas de modèle qui guide la construction et la réélaboration des savoirs. C'est donc dire que les tâches d'enseignement-apprentissage facilitent la reproduction et non la transformation des savoirs.

Davydov (1981) a identifié ce type de savoirs comme des savoirs qui répondent à une logique dans un système traditionnel d'enseignement-apprentissage. Dans cette logique, les élèves sont encouragés à assimiler certaines connaissances sur le monde naturel et social qui les entoure, puis, avec l'aide de cette assimilation, ils parviennent à résoudre différentes situations auxquelles ils doivent faire face. En principe, il serait souhaitable qu'ils assimilent ces savoirs par l'observation directe des phénomènes et des objets. Dans ce type d'enseignement-apprentissage, la

confrontation d'idées a pour but d'identifier la caractéristique principale de l'objet. L'objectif principal est que les élèves puissent mémoriser les données les plus importantes pour ensuite les utiliser dans des situations scolaires importantes telles que les examens, les évaluations, etc.

CONCLUSION

Cette étude nous a permis de réaliser que l'enseignement-apprentissage orienté en fonction des savoirs qui donnent du pouvoir, en termes de processus de développement psychique, n'est pas une préoccupation actuelle. L'absence d'intérêt de la part des orientations curriculaires et des concepteurs des manuels scolaires pour les aspects relatifs à la composante sémiotique pourrait être à l'origine du peu d'importance qui est accordée à la transformation des savoirs d'enseignement-apprentissage. Nous concluons que la faible présence des aspects d'ordre sémiotique dans le manuel scolaire confirme l'hypothèse que les finalités de l'école ne sont pas orientées dans une visée émancipatoire. Cette affirmation repose sur la pensée freirienne qui voit dans l'éducation un pouvoir de soumission ou de libération.

Dans le cas du manuel analysé, la faible présence des moyens d'action en lien avec des outils sémiotiques permettant à l'être humain de construire sa propre compréhension du savoir nous indique que le manuel scolaire est plutôt orienté vers l'enseignement-apprentissage des outils qui servent à la reproduction des savoirs. Du point de vue freirien, cette vision répond à une conception de l'éducation qui a pour objectif la reproduction d'une conscience naïve visant à maintenir l'être humain dans une attitude passive de la réalité. En d'autres mots, il est éduqué pour la soumission, pour la croyance d'une réalité statique, ordonnée et fragmentée (Freire, 1997a, 1997b).

En ce qui concerne les composantes de la généralisation et la relation avec la zone de développement le plus proche, le modèle d'analyse que nous présentons propose de considérer les tâches du manuel scolaire comme des instruments psychologiques afin de modifier l'acte de penser des élèves. Ce modèle propose d'accorder une attention particulière à la caractérisation des relations entre les concepts quotidiens et scientifiques. Pour ce faire, il considère la zone de

développement le plus proche comme la zone de rencontre entre un mode de pensée caractéristique de l'enseignement-apprentissage des concepts empiriques quotidiens et un mode de pensée scientifique lié à la généralisation théorique.

Il est important de mentionner que notre proposition n'est pas de faire de l'enseignement-apprentissage des concepts scientifiques la finalité de l'éducation; c'est plutôt le processus d'acquisition de ces concepts qui implique leur enseignement-apprentissage. Ce processus exige de l'individu, entre autres, de construire des instruments psychologiques. Ces instruments sont des ressources sémiotiques qui, comme nous l'avons mentionné dans notre recherche, aident l'individu à contrôler ses propres fonctions psychologiques et, de là, servent à créer les conditions nécessaires pour que l'individu puisse comprendre le monde d'un point de vue autre que celui prescrit par les concepteurs du curriculum.

Toute recherche comporte des limites qui lui sont inhérentes. Nous considérons que la principale limite de notre étude concerne le corpus d'analyse. Nous avons analysé les moyens d'action proposés d'un seul manuel scolaire. Si nous avions analysé un échantillon plus large, nous aurions pu obtenir une vision plus précise des processus de conceptualisation favorisés dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

En lien avec le constat précédent, nous pensons que notre grille d'analyse n'a pas pris en compte les moyens d'action visant l'identification de la situation problème à résoudre qui déclenche chez l'élève le besoin d'activer le développement de la pensée grammaticale. En effet, les résultats de notre recherche montrent que des éléments manquent aux tâches d'enseignement-apprentissage pour permettre que les élèves sachent qu'ils se trouvent devant une tâche porteuse d'une situation qui requiert une solution. Contrairement à l'enseignement de l'algèbre où l'enseignant propose habituellement, de manière directe ou indirecte, une situation problème à résoudre, dans le cas de l'enseignement-apprentissage de la grammaire, cet aspect est

occulté. En effet, le manuel scolaire ne précise pas à l'enseignant l'importance de mettre en oeuvre des moyens d'action visant l'identification du problème et ne fait pas ressortir l'importance de le résoudre.

Pour que les élèves s'impliquent dans une activité d'enseignement-apprentissage, ils doivent développer la motivation pour identifier et transformer en apprentissage la tâche proposée. Par conséquent, ils sentent l'intérêt et le besoin de chercher des outils cognitifs qui peuvent les aider à résoudre la situation problème. Cet aspect peut être intégré à la composante phénoménologique que nous avons adaptée de Radford (2006, 2010, 2015).

Le modèle d'analyse proposé par cette thèse nous a permis d'établir une démarche des processus de conceptualisation au cœur des rapports entre les concepts quotidiens et cognitifs. Ceux-ci caractérisent le type de médiation cognitive qui, selon notre cadre conceptuel, offre la possibilité de procéder à l'enseignement-apprentissage des types de savoirs qui donnent du pouvoir. Toutefois, il est nécessaire que le modèle que nous présentons se situe dans une première phase de développement. Des recherches futures pourraient être menées, que nous présentons ci-après en termes d'axes de recherche.

Le premier axe concerne la manière de penser le curriculum du point de vue du pouvoir cognitif que peut comporter la nature des tâches proposées dans les outils curriculaires. Ces outils, comme le montrent nos résultats, ont un impact sur la façon dont nous percevons et transformons la connaissance, ce qui implique qu'ils sont en lien avec la formation de la conscience et la compréhension du monde.

Un deuxième axe a trait aux pratiques d'enseignement-apprentissage, notamment à la façon d'organiser la planification des tâches d'enseignement-apprentissage et leurs moyens d'action. Ceux-ci sont au cœur des actes de pensée et des types de généralisation à mettre en oeuvre durant la période scolaire. Par exemple,

par rapport à l'enseignement-apprentissage de la grammaire, en raison de son potentiel en termes de développement cognitif de l'élève, ce modèle d'analyse pourrait ouvrir sur une manière de concevoir les mesures d'action afin d'établir des modèles qui serviront aux élèves à appréhender la grammaire.

Un troisième axe de recherche concerne la théorie du développement-apprentissage et de l'éducation initiée par Vygotski. Nous croyons que l'étude du mouvement entre les différentes zones qui forment la zone de développement le plus proche peut être enrichie à partir des composantes qui forment la généralisation théorique. Cette nouvelle orientation pourrait constituer une autre piste prometteuse pour la recherche future.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (2^e éd.). Montréal : Les éditions CEC. (1^{re} éd. 1991).

Apple, M.W. (2004a). *Ideology and Curriculum* (3^e éd.). New York, NY : Routledge (1^{re} éd. 1979).

Apple, M. W. (2004b). What are the aims of education in the new America? *The imperatives of the No Child Left Behind Act. Educational Policy*, 18(1), 18-44.

Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.

Barnett, R. (1990). *The idea of higher education*. Buckingham : Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in Communication Research*. New York, NY : Hafner Press.

Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. Young (dir.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (p. 47-69). Londres : Collier-Macmillan.

Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelone : El Route.

Bernstein, B. (1997a). Écoles ouvertes, sociétés ouvertes? In J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (p. 155-164). Bruxelles : De Boeck Université.

Bernstein, B. (1997b). À propos du curriculum. In J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (p. 165-171). Bruxelles : De Boeck Université.

Bernstein, V. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay Basil Bernstein. *British Journal of Sociology of Education*; 20(2), 157-173.

Biesta, G. (2010). A New Logic of Emancipation: The Methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory*, 60(1), 39-59

Biesta, G. et Leary, T. (2012). Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other? *Studies in the Education of Adults*, 44(1), 5-20.

- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse en éducation, Université Laval, Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erudit.org/recherche/>> (sous Christiane Blaser).
- Bourdieu, P (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie. Les changements en France*, 7(3), 325-347
- Brague, R. (1983). Préface. In J. Tischner, *Éthique de solidarité*. Paris : Critérion.
- Braslavsky, C. (2003). *Le curriculum*. Genève : UNESCO.
- Brezinka, W. (1994). *Socialization and education: Essays in conceptual criticism* (Trad. J. Stuart Brice). Westport, CT : Greenwood Press.
- Britton, J. (1970). Their Language and Our Teaching. *English in Education*, 4(2), 5-13.
- Britton, J. (1987). Vygotski's Contribution to Pedagogical Theory. *English in Education*, 21(3), 22-26.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski, lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens/ concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation* 2, 26, 67-82. Document téléaccessible à l'adresse <www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-2-page-67.htm>. Consulté le 26 mai 2016.
- Brossard, M. (2011). Enseignements-apprentissages scolaires et développement : actualité des réflexions de Vygotski. In F. Yvon et Y, Zinchenko (dir.), *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation : Recueil de textes et commentaires* (Trad. par L. Chaiguerova et F. Sève) (p. 356-402). Moscou : L'Université d'État de Moscou.
- Brunner, J. et Elacqua, G. (2003). *Informe capital humano en Chile*. Santiago : Universidad Adolfo Ibañez.
- Cardús, S. (2007). *El desconcierto de la educación : las claves para entender el papel de la familia, la escuela, los valores, los adolescentes, la televisión... y la inseguridad del futuro*. Barcelone : Paidós (1^{re} éd. 2000).

- Chaiklin, S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. In Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. et Miller, S. (dir.), *Vygotsky's Educational Theory and Practice in Cultural Context* (p. 39-64). Cambridge : Cambridge University Press.
- Chartrand, S.-G. (2005). Pour une culture de la langue à l'école. In D. Simard et M. Mellouki (dir.), *L'enseignement : profession intellectuelle* (p. 153-182). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Chartrand, S. (2012a). *Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour étudier la langue et corriger ses textes*. Montréal : CCDMD (Centre collégial de développement de matériel didactique).
- Chartrand, S.-G. (2012b). Comment les activités de grammaire menées en vase clos pourraient-elles développer les compétences langagières ? *Correspondances*, 18(1) 3-4.
- Chartrand, S.-G. (2012c). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et profession*, 20(3), 48-59.
- Chartrand, S.-G. et Falardeau, É. (2008). Sens et fonctions des concepts de langue et de littérature dans le Programme de formation de l'école québécoise. *Spirale*, 42, 153-170.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois. Principaux résultats d'une recherche descriptive. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(3), 515-539.
- Chiss, J.-L. et David, J. (2011). Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, 5, 129-138.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Cox, C. (2005). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. In C. Cox (dir.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (p. 19-114). Santiago : Universitaria.
- Cole, M. et Griffin, P. (1983). A socio-historical approach to re-mediation. *Quarterly Newsletter of the laboratory of Comparative Human Cognition*, 5(4), 69-74.

- Daniels, H. (2003). *Vygotski y la pedagogía* (Trad. par G. Sánchez Barberán). Barcelona : Paidós (1^{re} éd. 2001).
- Davydov V (1981). *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana : Pueblo y Educación.
- Davydov V (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou : Editorial Progreso.
- Davydov, V. (2008). *Problems of developmental instruction: A theoretical and experimental psychological study*. New York, NY : Nova Science Publishers.
- De Ketele, J-M. et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations* (4^e éd.). Bruxelles-Paris : De Boeck Université (1^{re} éd., 1996).
- De Léonardis M., Laterrasse C. et Hermet I. (2002). Le rapport au savoir : concepts et opérationnalisations. In C. Laterrasse (dir.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (p. 13-42). Paris : L'Harmattan.
- Doyle, W. et Ponder, G.A. (1977). The practicality ethic in teacher decision making. *Interchange*, 8(3), 1-12.
- Durkheim, E. (1934). *L'éducation morale. Cours de sociologie dispensé à la Sorbonne en 1902-1903*. Document téléaccessible à l'adresse <http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_morale/education_morale.pdf>.
- Durkheim, E. (1966). *Éducation et sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Durkheim, E. (1969). *Leçons de sociologie : physique des mœurs et du droit*. Paris : Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (2002). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin. (1^{re} éd. 1999).
- Eisner, E. et Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley : McCutchan.
- Ennis, R. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In J.B. Baron et R.S. Sternberg (dir.), *Teaching thinking skills. Theory and Practice* (p.9-26). New York: W.H. Freeman and Company.
- Fernández-Enguita, F. (1986). Texto y contexto en la educación. Para una recuperación sociológica de la teoría materialista de la ideología. In M. Enguita

- (dir.), *Marxismo y sociología de la educación* (p. 65-79). Madrid : Ediciones Akal.
- Fernández-Enguita, M. (1997). *La escuela a examen*. Madrid : Pirámide.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : François Maspéro.
- Freire, P. (1997a). *La educación en la ciudad*. Mexico, D.F. : Siglo XXI.
- Freire, P. (1997b). *Pedagogia de la Autonomia : Saberes necesarios a la practica educativa*. Paz y Terra, Coleccion Lectura.
- Friedrich, J. (2012). L'idée d'instrument psychologique chez Vygotsky. *Rivista Italiana de Filosofia del Linguaggio*, 6(2), 189-201.
- Giroux, H.A. (1998a). Toward a New Sociology of Curriculum. In H. Giroux (dir.), *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning* (p. 11-20). Massachusetts : Bergin et Garvey Publishers.
- Giroux, H.A. (1998b). Rethinking the language of schooling. In H. Giroux (dir.), *Teachers as intellectuals : Toward a critical pedagogy of learning* (p. 1-10). Massachusetts : Bergin et Garvey Publishers.
- Gohier, C. (2002). L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation. In C. Gohier (dir.), *Enseigner et libérer : les finalités de l'éducation* (p. 1-19). Ste-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Gouvernement du Chili (2002). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Media*. Santiago : Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Chili (2004). *La educación chilena en el cambio de siglo : Políticas, resultados y desafíos. Informe Nacional de Chile. Oficina Internacional de educación*. Santiago : UNESCO.
- Gouvernement du Chili. (2009a). Fundamentación del ajuste a los marcos curriculares vigentes de educación básica y educación media decretos 40/96 y 220/98 y sus modificaciones. Santiago: Ministère de l'Éducation, Unidad de currículum y evaluación.
- Gouvernement du Chili, (2009b). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media. Santiago: Ministère de l'Éducation, Unidad de currículum evaluación. Document téléaccessible à l'adresse électronique <<http://www.curriculum->

mineduc.cl/docs/Marco_Curricular_Ed_Basica_y_Media_Actualizacion_2009.pdf>.

Gouvernement du Chili (2011). *Decreto 54. Ministerio de la educacion*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.textosescolares.cl/usuarios/tescolares>>. Consulté le 10 décembre 2016.

Gouvernement du Chili (2012). *Bases curriculares para la educación primaria*. Santiago : Ministère de l'éducation.

Gouvernement du Chili. (2015). *Curriculum en linea : planes y programas. Ministère de l'éducation*. Document téléaccessible à l'adresse <http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query=&t_busca=1&results=&search=1&dis=0&category=10>. Consulté le 10 octobre 2015.

Gouvernement du Chili (2016). *Curriculum en línea Ministère de l'éducation*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.textosescolares.cl/index2.php?id_portal=65&id_seccion=3748&id_contenido=15677>. Consulté le 10 octobre 2016.

Gouvernement du Québec (2016). Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation. 2016-2018. Québec. Ministère de l'éducation du Loisir et du Sport, Conseil supérieur de l'éducation Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>>. Consulté le 25 août 2018.

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (Trad. J-M. Ferry). Paris : Fayard.

Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid : Taurus.

Harris, K. (2002). Aims! Whose aims? In R. Marples (dir.), *The aims of education* (2^e éd., p. 1-13). London : Routledge (1^{re} éd. 1999).

Heidegger, M. (2007). *Qu'appelle-t-on penser ?* Quadrige, Paris : Presses universitaires de France, (3^e éd.).

Holsti, O. (1968). Content Analysis. In G. Lindzey et E-Aronson (dir.), *The Handbook of social psychology* (p. 596-692). New Delhi : Amerind Publishing Co.

Inghilleri, M. (2002). Britton and Bernstein on Vygotsky: divergent views on mind and language in the pedagogic context. *Pedagogy, Culture & Society*, 10(3), 467-478.

- Jackson, P. (1992). Concepts of curriculum and curriculum specialists. In P. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association* (p. 3-40). New York, N.Y. : Macmillan.
- Kaplan, A. (1943). Content analysis ad the theory of signs. *Philosophy of Science*, 10,4, 230-247. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/184268?uid=3739464&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=3737720&uid=4&sid=21102493904281>>. Consulté le 24 juillet 2013.
- Karpov, Y. (2003). Vygotski's Doctrine of Scientific Concepts: Its Role for Contemporary Education. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyen et S. Miller (dir.), *Vygotski's Educational Theory in Cultural Context* (p. 65-82). New York, NY : Cambridge University Press.
- Kemmis, S. (2008). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción* (3^e éd.). Madrid : Éditions Morata. (1^{re} éd. 1998).
- Kemmis, S., Cole, P et Suggett, D. (2007). *Hacia una escuela socialmente crítica. Orientaciones para el currículo y la transición*. Valencia : Edicions Culturals Valencianes.
- Kozulin, A. (1990). *La psicología de Vygotski. Biografía de unas ideas*. Madrid : Alianza Editorial.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Lasswell, H. (1952). L'analyse de contenu et le langage de la politique. *Revue française de science politique*, 3, 505-520.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Paris-Montréal : F. Nathan/Ville-Marie.
- Lenoir, Y., Adiguzel, O., Lebrun, J., Lenoir, A., Libâneo, J.C. et Turpin, F. (2017). Les finalités éducatives scolaires. Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. T. 01 : Fondements, notions et enjeux socioéducatifs. Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire, Groupéditions.
- Lenoir, Y. et Tupin, F. (dir.). (2012). *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Léontiev, A.N. et Luria, A.R. (1956/2011). Les conceptions psychologiques de L.S. Vygotski (extraits). In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation : Recueil de textes et commentaires*

- (Trad. par L. Chaiguerova et F. Sève) (p. 257-298). Moscou : L'Université d'État de Moscou.
- Libâneo, J.-C. (2012). O Dualismo perverso da escola pública brasileira : escolado conhecimeto para os ricos, escola de acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York : Cambridge University Press.
- Lord, M.-A et. Elalouf, M.-L. (2016). Enjeux de l'utilisation de la métalangue en classe de français. In S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 63-79). Montréal : ERPI Pearson.
- Luria, A. (1979). *El cerebro en acción*. Barcelone : Fontanella.
- Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid : Visor.
- Luria, A (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos* (Trad. par A. Villa). Madrid : Akal.
- Morais, A., Neves, I., Davies, B. et Daniels, H. (2001) (dir.) *Towards a Sociology of Pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. New York, NY : Peter Lang.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nohara, F. (2010). Systèmes d'enseignement et reproduction des élites : Quels modèles d'explication pour les pays en développement? In F. Nohara (dir.), *Politiques éducatives, émancipation humaine et inégalités sociales dans les pays en développement* (p. 97-134). Paris : L'Harmattan.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2006). *Estudio Económico de Chile*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oecd.org/dataoecd/1/14/35590362.pdf>>. Consulté le 10 décembre 2015.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in american society. *Harvard Educational Review*, 29, 297-318.
- Pérez Gómez, A. (1997). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Barcelone : Ediciones Morata.

- Poulin, D. (1980). Grammaire traditionnelle et grammaire nouvelle, ou de l'analyse à l'analyse structurale. *Québec français*, 40, 29-32.
- Quezada, M-A et Bustamante, I. (2015). *Guía Didáctica del Docente. 6^{to} básico, Lenguaje y Comunicación*. Santiago : Piedra del Sol. (Édition spéciale à l'intention du ministère de l'Éducation).
- Radford, L. (1998). On Signs and Representations. A Cultural Account. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 35(1), 277-302.
- Radford, L. (2004). La généralisation mathématique comme processus sémiotique. In G. Arrigo. (dir.), *Atti del Convegno di didattica della matematica* (p. 11-27). Locarno : Alta Scuola Pedagogica.
- Radford, L. (2006). Algebraic thinking and the generalization of patterns : A semiotic perspective. *PME-NA*, 1, 2-21.
- Radford, L. (2010). Layers of generality and types of generalization in pattern activities. *Pensamiento numérico avanzado*, 4(2), 37-62.
- Radford, L. (2015). Introduction: the phenomenological, epistemological, and semiotic components of generalization. *PNA, Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 9(3), 129-141.
- Reid, W. (1978). *Thinking about the curriculum*. Londres : Routledge and Kegan Paul.
- Reid, W. (1981). The deliberative approach to the study of the curriculum and its relation to critical pluralism. In M. Lawn et L. Barton (dir.), *Rethinking curriculum studies* (p. 160-187). Londres : Croom Helm.
- Riegel, M., J-C, Pellat et Rioul, R. (2016). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France (1^{er} éd. 1994).
- Sacristan, G. (2002). *El curriculum : una reflexión sobre la práctica* (8^e éd.). Madrid : Éditions Morata.
- Saussez, F. (2005). *Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement à la lumière de la psychologie culturelle. Développement d'un modèle du travail de construction de sens fondé sur l'analyse de la matérialité sémiotique d'énoncés produits dans le cadre d'un échange verbal*. Thèse de doctorat en éducation, Université d'Ottawa, Ottawa.
- Saussez, F. (2008). Le langage comme instrument d'une réflexion sur l'expérience d'enseignement : un schéma d'intelligibilité. In P. Perrenoud, C. Lessard, M.

Altet et L. Paquay (dir.), *La formation des enseignants entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience : intégration ou déni mutuel?* (p. 59-74). Bruxelles : De Boeck Université.

Saussez, F. (2011). Préface. In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation : Recueil de textes et commentaires* (Trad. par L. Chaiguerova et F. Sève) (p. 14-16). Moscou : L'Université d'État de Moscou.

Saussez, F. (2017). La zone de développement la plus proche : une contribution de Vygotski à l'approche par l'activité? In J-M. Barbier et M. Durand (éd.), *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris : Presses universitaires de France.

Saussez, F. (à paraître). *La coanalyse du travail, un espace temps d'apprentissage et de développement professionnels? Une lecture à l'aide du concept de zone de développement prochain*. Skhôle.

Schneuwly, B. (1987). Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotski. *European Journal of psychology of Education*, 1(4), 5-16.

Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter, Y., *Les interactions lecture-écriture* (p.155-173). Berne : Peter Lang.

Schneuwly, B. (2004). *Vygotski, l'école et l'écriture*. No 118, Université de Genève. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/cahiers/online/No118.pdf>>.

Schneuwly, B. (2007). Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 9-26). Québec : Presses de l'Université Laval.

Schneuwly, B. (2011). Vygotski : critique du socioconstructivisme avant la lettre? In Yvon, F. et Zinchenko, Y. (dir.), *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation. Recueil de textes et commentaires* (p. 340-358). Moscou : L'Université d'État de Moscou.

Snik, G. et Van Haaften, W. (2001). Philosophy of education as foundational analysis and critique. Conflicting liberal views on the right 1 analysis critique. In F. Heyting, D. Lenzen et J. White (dir.), *Methods in philosophy of education* (p. 73-87). Londres : Routledge.

- Spinoza, B. (1632-1677/2016). *Correspondance*, Lettre 58 à Schuller, 1674 (Trad. par M. Rovere). Éditions Garnier-Flammarion.
- Stetsenko, A. (2017). *The Transformative Mind: Expanding Vygotsky's Approach to Development and Education*. New York: Cambridge University Press.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tarragoni, F. (2016). L'émancipation dans la pensée sociologique : un point aveugle ? *Revue du MAUSS* (Mouvement anti-utilitariste dans les sciences sociales), 48(2), 117-134.
- Tisset, C. (2017). *Enseigner la langue française à l'école. La grammaire, le vocabulaire et la conjugaison*. Paris : Hachette Éducation.
- Valsiner, J. (1998). *Developmental Psychology in the Soviet Union* (1^{er} éd, 1988). Sussex : Harvester Press.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski – Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette éducation.
- Vygotsky, L. (1926/1991). *Prólogo al libro de Thorndike Principios de enseñanza basados en la psicología : Obras escogidas*. Madrid : Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. (1927/1994). Défaut et compensation. In K. Barisnikovet G. Petitpierre (dir.), *Défectologie et déficience mentale* (p. 85-115). Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. (1931/1987). *Historia del Desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas Tomo III*. Moscou : Editorial pedagógica.
- Vygotski, L. (1931/2013). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.
- Vygotsky, L (1932/1982). Conferencias sobre psicología. *Obras Escogidas Tomo III*. Moscou : Editorial pedagógica.
- Vygotski, L. (1932/1994). *Défectologie et déficience mentale*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. (1933/2011). Analyse paidologique du processus pédagogique In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de*

l'éducation : Recueil de textes et commentaires (Trad. par L. Chaiguerova et F. Sève). Moscou : Université d'État de Moscou.

Vygotski, L. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. (Trad. par F. Sève) (3^e éd.). Paris : La Dispute.

Vygotski, L. (1934/2011). Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire. In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation : Recueil de textes et commentaires* (Trad. par L. Chaiguerova et F. Sève). Moscou : Université d'État de Moscou.

Vygotski, L. (1934/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.

White, J. (2004). *Rethinking the school Curriculum : Values, aims and purposes*. London : Routledge/Falmer.

Yates, L. et Young, M. (2010). Globalisation, knowledge and the curriculum. *European Journal of Education*, 45(1), 4-10. Document téléaccessible à l'adresse internet <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1465-3435.2009.01412.x/abstract>>. Consulté le 20 septembre 2015.

Young M. (2002). Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. *Cuadernos de pesquisa*, (117).

Young, M. (1971). *Knowledge and Control*. London : Collier Macmillan.

Young, M. (2008). Bringing knowledge back in : From social constructivism to social realism in the sociology of education. *Review of Research in Education*, 32, 1-28.

Young, M. (2009) What are schools for? In H. Daniels, H. Lauder and J. Porte (dir.), *Knowledge, Values and Educational Policy* (p.11-18). London : Routledge.

Young, M. (2011). Futuro da educação em uma sociedade do conhecimento : o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 609-623.

Young, M. (2012a). *Disciplinas vs habilidades. Présentation réalisée au programme de deuxième cycle à la Facultad de ciencias exactas y agrimensura. Buenos Aires*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/ADOLFO%20STUBRIN/BIBLIOGRAF%C3%8DA%202013/Y>>

ong%20Disciplina%20vs%20Habilidades%202012%20(final).pdf>. Consulté le 20 mai, 2016.

Young, M. (2012b). *An entitlement to powerful knowledge: A reply to John White*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.newvisionsforeducation.org.uk/about-the-group/home/2012/05/03/the-curriculum-%E2%80%98an-entitlement-to-powerful-knowledge%E2%80%99-a-response-to-john-white/>>. Consulté le 20 mai 2016.

Young, M. (2013a). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 3, 229-250.

Young, M. (2013b). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118.

Yvon, F. (2011). Un héritage en débat. In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : Recueil de textes et commentaires* (Trad. par L. Chaiguerova et F. Sève) (p. 379-396). Moscou : Université d'État de Moscou.

Yvon, F. et Chaiguerova, L. (2013). L'école, lieu de transmission des savoirs? Réflexions sur l'héritage vygotkien en Union soviétique : le cas de V.V. Davydov. In J.-P. Bérnie et M. Brossard (dir.), *Vygotsky et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation* (p. 35-44). Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.

Yvon, F. et Zinchenko, Y. (2011) (dir.). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : Recueil de textes et commentaires* (Trad. par L. Chaiguerova et F. Sève). Moscou : Université d'État de Moscou.

Zavershneva, E. (2016). Vygotsky the unpublished: an overview of the personal archive (1912-1934). In A. Yasnitsky et R. Van der Veer (dir.), *Revisionist Revolution in Vygotsky Studies* (p. 94-126). New York: Routledge.

ADDENDA 1 : DÉFINITION DU CONCEPT D'ÉMANCIPATION

Le concept d'émancipation prend naissance dans le droit romain qui considère ce terme comme synonyme de « libération », *manus capere*, dont l'antonyme est « servage » ou « esclavage ». C'est sous l'influence de Kant (1784/1992) que ce concept prend naissance dans une perspective éducative (Biesta et Leary, 2012). Ce philosophe utilise ce concept pour caractériser l'état de l'individu capable d'agir sur soi-même, de façon autonome, c'est-à-dire en ne suivant que les orientations internes de sa propre raison. Pour Kant (1724-1804), l'homme « se libère de sa propre tutelle » (Cité par Biesta, 2010) ou de l'immaturité. En effet, l'idée que la condition préalable pour l'autonomie soit l'utilisation de la raison va influencer la pratique pédagogique moderne (Biesta, 2010). Mais c'est à partir de la fin de l'année 1945, avec la fin de la Seconde Guerre mondiale, qu'on associe la transformation sociale à celle de l'émancipation individuelle (*Ibid.*).

Plusieurs perspectives nourrissent le champ conceptuel et intellectuel de ce concept. Tarragoni (2016) en dégage quatre : une vision juridique, une vision utopique, une vision politique, et enfin, une vision de l'émancipation comme libération individuelle et collective. Cette dernière conception est celle qui a joui de la plus grande influence dans le champ de la pensée critique de l'éducation (*Ibid.*). Elle a été utilisée pour désigner des individus émancipés ou des sociétés émancipées (*Ibid.*) C'est cette perspective qui est reprise dans le cadre de cette thèse doctorale. Plus précisément, nous adhérons au concept d'émancipation développé par Freire (1974, 1997) dans la théorie de l'éducation émancipatrice. L'objectif de l'éducation émancipatrice ou libératrice freirienne est de soutenir la libération de la capacité de réflexion,

d'action dans le monde, à l'aide de la problématisation dialogique des structures sociales et des relations de pouvoir qui existent dans la société. Pour Freire (1974, 1997), l'émancipation individuelle n'existe pas; elle est toujours un acte collectif. L'oppression, pour lui, signifie la limitation du potentiel et des possibilités de l'homme à réfléchir sur son pouvoir d'agir dans et sur le monde. De notre perspective cette conception d'émancipation implique de créer les conditions nécessaires sur le plan social pour favoriser l'autocompréhension et l'autonomisation (Barnett, 1990).

De façon spécifique, dans cette thèse, en référence à la philosophie pratique de Vygotski, il s'agit alors de réunir des conditions sur le plan des curricula d'études susceptibles d'engager les élèves dans des activités méthodiques et systématiques d'analyse des nécessités pesant sur leur expérience afin de leur permettre d'accroître leur puissance d'agir. Dans ce cas, la question de l'émancipation se pose plutôt en termes d'intellectualisation du rapport au monde. Brossard (2008) précise que pour Vygotski (1932/1982), ce processus s'effectue dans le sens d'un rapport de plus en plus conscient et volontaire que le sujet entretient tant avec le monde extérieur qu'avec son monde intérieur. Ainsi, l'émancipation, en promouvant la réflexion critique (Habermas, 1998), est non seulement un combat contre la domination de l'homme par l'homme, mais aussi un idéal régulateur pour toutes interventions développementales. Ce dernier fournit une orientation normative à l'intervention éducative : contribuer au développement des capacités des personnes à agir de façon consciente et volontaire de façon à leur permettre de participer et de faire advenir une société solidaire et soucieuse de justice sociale (Stetsenko, 2017).

Adossée à la critique de Feuerbach par Marx, il s'agit de penser les conditions sociales permettant à l'homme de s'éloigner et de se rendre indépendant des idées préconçues, de ne pas s'en tenir à l'apparence des choses, mais plutôt d'en chercher l'essence pour agir en pleine connaissance de cause. Pour Vygotski (1934/1997), les concepts scientifiques sont les instruments par excellence de cette intellectualisation et ouvrent un chemin possible vers la liberté (Zavershneva, 2016). Ainsi, le rôle de l'éducation est bien de fournir à l'élève des outils pour lui permettre de se construire une indépendance intellectuelle (Barnett, 1990).

ADDENDA 2 : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE FAVORISÉ PAR LE CURRICULUM DE LA LANGUE AU CHILI

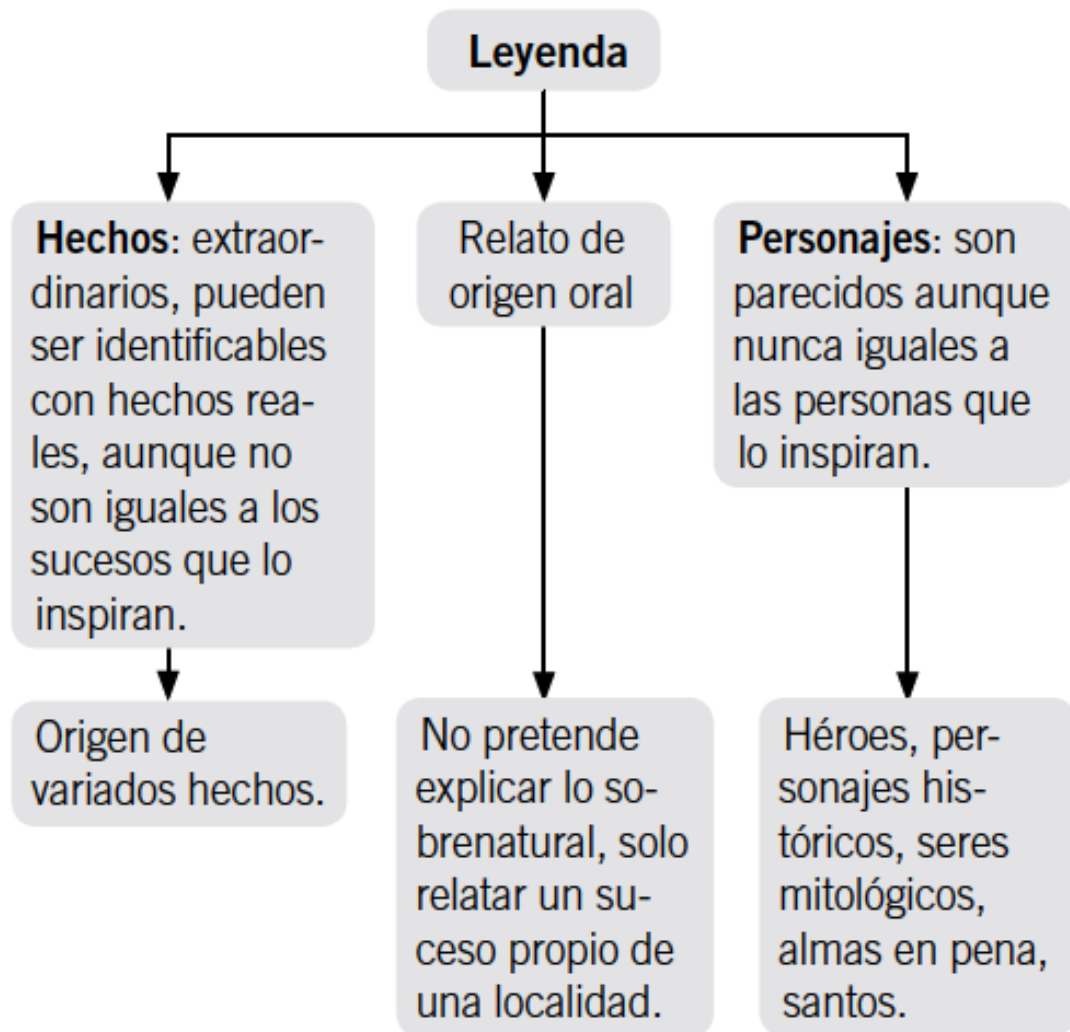
La connaissance du langage en tant que système au service de la capacité de comprendre le langage oral et écrit et de s'exprimer est l'un des principaux fondements du curriculum de la langue au Chili (Gouvernement du Chili, 2009a). Le curriculum soulève l'importance de la compétence linguistique dans la mise en œuvre de situations communicatives qui permettent de développer les quatre habiletés fondamentales (parler, lire, écrire et écouter), ainsi que le développement de la compétence métalinguistique qui vise la connaissance des aspects grammaticaux pour une meilleure utilisation de la langue (*Ibid.*)

L'approche communicative est à la base de la conception du curriculum d'enseignement de la langue au Chili (Gouvernement du Chili, 2009a). Cette approche a pour but de développer les compétences communicatives des élèves afin qu'ils puissent utiliser la langue comme moyen de communiquer à l'oral et à l'écrit, apprécier la littérature en tant qu'outil de formation et utiliser la langue comme moyen de croissance personnelle et de participation sociale (Gouvernement du Chili, 2009b). Le curriculum d'enseignement-apprentissage de la langue d'enseignement au Chili propose un parcours d'apprentissage organisé en trois axes : communication orale, lecture et écriture. Les savoirs en lien avec l'enseignement-apprentissage de la grammaire, appelés « maniement et connaissance de la langue », sont intégrés dans l'axe de l'écriture. Le gouvernement du Chili explique qu'« on met de côté la connaissance de la grammaire pour la grammaire et on la met au service de la compréhension et de l'expression » (Gouvernement du Chili, 2009b, p. 6). Dans ce curriculum, les normes et les conventions orthographiques ne prennent tout leur sens que si on les aborde en tant que besoin de transmettre des messages écrits efficacement et clairement (*Ibid.*). D'où l'intérêt,

pour le curriculum, d'inciter les enseignantes et enseignants à mettre en œuvre des démarches d'enseignement-apprentissage dans des situations de communications authentiques et à choisir des textes comportant un message significatif pour les élèves. Dès lors, les textes sont utilisés comme modalité pour opérationnaliser les contenus et apprentissages attendus du programme. Nous pourrions dire que, dans le cas de l'enseignement-apprentissage de la grammaire au Chili, il poursuit deux finalités : le développement des compétences langagières et la compréhension du système et du fonctionnement de la langue. Ces finalités rejoignent celles de l'enseignement apprentissage de la grammaire au Québec et dans d'autres pays francophones (Chartrand, 2012*b*). C'est pourquoi nous avons cru pertinent d'utiliser, pour notre cadre conceptuel, des travaux de chercheurs québécois pour l'élaboration des concepts, ce qui nous a permis de construire notre grille d'analyse.

ANNEXE A

LA STRUCTURE D'UN TEXTE NARRATIF : LA LÉGENDE



ANNEXE B

GUIDE D'AUTOÉVALUATION PRODUCTION ÉCRITE D'UNE LÉGENDE

Indicador	Sí	No
La leyenda tiene un inicio, un desarrollo y un desenlace.		
La historia es contada por un narrador y es éste quien introduce a los personajes y sus características físicas y psicológicas.		
Los personajes actúan coherentemente según sus características psicológicas. Por ejemplo, si es miedoso sus acciones son también miedosas.		
El texto no presenta errores gramaticales ni ortográficos.		
Los hechos planteados al inicio tienen un fin en el desenlace.		
El narrador mantiene la persona gramatical, es decir, 1ª (yo) o 3ª (él) persona.		

ANNEXE C
TÂCHE SUR LES PRÉFIXES ET LES SUFFIXES

Palabras	Raíz	Prefijo	Sufijo
historia	historia	pre-historia	historia-dor
congelar	congela-	anti-congelante	congela-ción
plano	plan-	aero-plano	plan-ificar